

**Universidad Autónoma de Baja California
Consultoría de Prácticas Educativas Innovadoras S.C.**

DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO EN LAS HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES:



COMUNIDADES Y TRANSDISCIPLINA

COORDINADORES

Joaquín Vázquez García
Maura Hirales Pacheco
Fausto Medina Esparza
Luis Fernando García Hernández



Joaquín Vázquez García
Maura Hiraes Pacheco
Fausto Medina Esparza
Luis Fernando García Hernández

DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO EN LAS HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES: COMUNIDADES Y TRANSDISCIPLINA

Producto del Cuerpo Académico "Gestión y Administración de Sistemas Educativos"
Universidad Autónoma de Baja California"

**Universidad Autónoma de Baja California
Consultoría de Prácticas Educativas Innovadoras, S.C.**

©D.R. 2019 Joaquín Vázquez García
Maura Hiraes Pacheco
Fausto Medina Esparza
Luis Fernando García Hernández

© Consultoría de Prácticas Educativas Innovadoras, S.C. Calle
5 de mayo, Maz. 12, Lt 4, Col. San Bartolo el Chico
Delegación: Tlalpan
C.P. 14380 Ciudad de México
www.cipei.org

©Universidad Autónoma de Baja California
Av. Álvaro Obregón y Julián Carrillo s/n Col.
Nueva. C.P. 21100 Mexicali, Baja California
www.uabc.mx

ISBN UABC 978-607-607-584-5
ISBN CPEI 978-607-98138-3-3

Enero de 2020.

"La presente obra fue dictaminada por el método a doble ciego por dos evaluadores externos conforme a los criterios académicos vigentes".

Diseño de portada:
Víctor Hugo Vega Anduaga



Universidad Autónoma de Baja California

Dr. Daniel Octavio Valdez Delgadillo
Rector

Dr. Edgar Ismael Alarcón Meza
Secretario General

Dra. Mónica Lacavex Berumen
Vicerrectora Campus Ensenada

Dra. Gisela Montero Alpírez
Vicerrectora Campus Mexicali

Mtra. Edith Montiel Ayala
Vicerrectora Campus Tijuana

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	9
CAPITULO 1: Comunidades de Aprendizaje para desempeño transdisciplinario en los futuros Docentes de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia de la ENSEP .	11
CAPITULO 2: Lo que el docente debe de conceptualizar y dominar en la evaluación como competencia profesional.....	17
CAPITULO 3: El <i>Coach</i> de Investigación: Acompañamiento de Pares en la Universidad	31
CAPITULO 4: El usuario no visual: el apoyo a su inclusión desde la perspectiva del diseño industrial	45
CAPITULO 5: Herramientas digitales para desarrollar habilidades de investigación en la formación docente	55
CAPITULO 6: La complejidad, la transdisciplinariedad y la innovación: ejes de la Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza y Aprendizaje en Educación Superior.....	67
CAPITULO 7: Inclusión social y calidad de vida de los adultos mayores.....	80
CAPITULO 8: Organización curricular y saberes prácticos para la vinculación.....	92
CAPITULO 9: Perspectivas sobre la Satisfacción Laboral de Egresados de la ByCENES.....	103
CAPITULO 10: Intervención Compleja con las Alumnas del 3° Semestre de la Licenciatura. en Pedagogía	118
CAPITULO 11: Aprendiendo a <i>Ver</i> la Educación.....	129
CAPITULO 12: Propuesta de intervención psicosocial ante la violencia y la inseguridad. Atención a estudiantes de educación media superior por parte de docentes, padres y madres de familia en Baja California.....	144
CAPITULO 13: Análisis confirmatorio de la estructura latente de un inventario de enfoques de estudio para estudiantes universitarios.....	160
CAPITULO 14: Proyecto comunitario universitario para la inclusión del personal manual	174
CAPITULO 15: Una perspectiva general desde la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa: la práctica profesional universitaria	183

INTRODUCCIÓN

Hoy en día convocar la participación del profesorado a elucubrar el sentido de las prácticas educativas refleja la necesidad dinámica de reflexionar, interrogar y subrayar aquellos aspectos que, en las aulas y experiencias formativas no convencionales, acontecen; significa la oportunidad de ampliar perspectivas entre iguales en la constante tarea de educar.

En las disertaciones vertidas en los subsecuentes capítulos se avizoran cualidades que los autores abordan desde sus referencias epistemológicas y de sus encomiendas pedagógicas en diversas instituciones tales como la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla, la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” de Zacatecas, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Universidad de Colima, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”, la Universidad Pedagógica Nacional –sede Tlaquepaque, Jalisco, la Universidad Pedagógica Nacional, el Instituto Tecnológico Superior de Cajeme –Sonora, la Universidad Autónoma de Yucatán y la Universidad Autónoma de Baja California.

Los apartados desarrollados exponen diferentes temáticas cuyo común denominador es el otro, la persona con quien se ha de compartir la posibilidad de distinguir el sentido de los actos del educar ya sea entre discentes y docentes, así como la comunidad académica, el personal adscrito a las instituciones y la sociedad conjunta.

La transdisciplina se gesta con el reconocimiento de teorías, corrientes y perspectivas del saber y conocimiento científico disciplinar, de la búsqueda de respuestas ante la copiosa problemática que entraña la complejidad de la época vivida y de aceptar, incluir, conciliar o quizás reconciliar las contribuciones producidas en aras de sufragar los vacíos de ese conocimiento existente.

En relación con la formación académica exigida y procurada en las instituciones, se destaca el desempeño interdisciplinario de los actores educativos para dilucidar los saberes; en consecuencia, se complejiza el currículum y las propuestas formativas; de igual manera la evaluación pedagógica identifica nuevas propiedades debido a la formulación de metodologías para

sustentar el manejo de contenidos, desarrollo de proyectos y estrategias tendientes a la integración de experiencias matizadas por la inclusión de las personas involucradas en los contextos educativos, considerando las condiciones individuales y sus posibilidades de incorporación o acceso dispuesta en el currículo.

Colaboración, interacción, reciprocidad, vinculación... términos presentes en infinidad de escritos y que describen las intencionalidades de aquello deseable a postular en las acciones promovidas en la formación. Las nociones de acompañamiento, de tutoría, trabajo en redes de conocimiento e investigación y pares académicos; apuntan a escenarios dinámicos en los cuales las referencias de la vida cotidiana y las problemáticas del entorno social se abordan a partir de estudios plurales en la diversidad de áreas.

CAPITULO 1: Comunidades de Aprendizaje para desempeño transdisciplinario en los futuros Docentes de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia de la ENSEP

*Irma del Carmen López Bonilla
Crispín Manuel Peña Barreiro*

Introducción

El proyecto de la comunidad de aprendizaje de la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla, está fundamentado en el cambio de la práctica en condiciones reales de trabajo; esta forma tiene como intención lograr un cambio significativo en la formación de los futuros docentes para lograr plantear un aprendizaje potencial concreto, fundamentado en la selección de la información y el trabajo colaborativo; además de la creación de proyectos basados en la investigación educativa que genere recursos y mejoren la metodología que conlleve al avance de la prácticas educativas utilizando tácticas que fomenten la inclusión del uso de la tecnología, como un reto que transforme las oportunidades en éxito.

Con esta forma de trabajo se pretende que los futuros docentes de la Escuela Normal adquieran la habilidad de interactuar con sus compañeros de trabajo y alumnos a través del aprendizaje dialógico por medio del cual logren potencial la reflexión, probando aprendizaje instrumental y más solidario para cubrir las necesidades y habilidades de comunicación, todo ello unido al aprendizaje de contenidos. El trabajo de aula aprendizaje y la interacción adquieren sentido porque están dirigido por los propios protagonistas, que el mundo actual necesita.

Justificación

Este trabajo pretende generar competencias en los docentes de formación continua y formación inicial, crear comunidades de aprendizaje que se apeguen al nuevo escenario educativo mexicano para responder a los grandes retos del siglo XXI, complementado los nuevos desafíos que marca la reforma educativa 2013 donde se plasman las necesidades que los docentes deben tener para generar artículos de divulgación científica.

Por lo anterior, la comunidad de aprendizaje de la ENSEP quiere reflejar una de tendencia

de crecimiento para recuperar el sentido y el concepto de la educación basado en la investigación práctica y verdadera del integrante de la comunidad.

Las comunidades de aprendizaje generarán énfasis en el aprendizaje autónomo, activo y dinámico en condiciones de práctica reales, en la adquisición de habilidades y estrategias Metacognitivas y en el aprender a aprender marcada como estrategia didáctica de aprendizaje colaborativo.

Contexto de investigación

Escuela Normal Superior del Estado de Puebla, Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia

El cuerpo académico Innovación Educativa perteneciente a la ENSEP está basado en la comunidades de aprendizaje de investigación educativa, la cual tiene como propósito principal generar los ambientes de aprendizaje que “se denomina al espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje” (Alonso, 2011), en donde se subsane la curricular caducada del plan 1999 que actualmente brinda la licenciatura en educación secundaria tomado en cuenta que la construcción y la interacción que posibiliten la construcción de la enseñanza – aprendizaje en dónde se destacan el respeto a la claridad en la enseñanza a su aplicación en prácticas en condiciones reales, elaboración de material didácticos e impreso, audiovisual y digital, así como trabajo colaborativo para construir un aprendizaje en el cual los estudiantes y los docente orienten las acciones para descubrir y construir el aprendizaje en colectivo, realizado trabajos en entornos presenciales y virtuales, en tiempo real y asincrónicos como lo marca el acuerdo 590 (Alonso, 2011).

Metodología

Las comunidades de aprendizaje de la ENSEP se sustentan en la teoría de Coll en el cual identifica cuatro tipos de comunidades de aprendizaje: referidas al aula, referidas a la escuela o centro educativo, referidas a una ciudad, comarca, región o zona territorial y comunidades de

aprendizaje que operan en un entorno virtual. (Salvador, 2001). En nuestras comunidades de aprendizaje se identifican y refieren a el aula como comunidad de aprendizaje, se basan en busca que el docente centre sus actividades de acuerdo a la malla curricular actual y en la cual el cambio de rol del docente se realiza con mayor actitud Rodríguez enfatiza “En este modelo el profesional añade a su rol de experto en educación la función de promover las aportaciones de todos los agentes educativos con argumentos que ayuden a mejorar la escuela.

Las escuelas transformadas en Comunidades Profesionales de Aprendizaje “... implican gestar una nueva cultura escolar basada en principios novedosos para la acción individual y grupal. Es también pensar en un modelo de trabajo que nos invita a soñar con centros mucho más cálidos, eficientes y equitativos” (Alonso, 2011). En la ENSEP la aplicación de metodología es muy importante ya que la finalidad de esta comunidad es lograr que los maestros y DFI que trabajen frente a grupo logren aplicar diversa metodología y técnicas en práctica en condiciones reales, convertir los reportes de investigación en ponencia para que al egresar de la normal los docentes en formación ya tengan publicaciones con memorias en extenso. Con esta forma de trabajo se pretende que los integrantes de la comunidad aprendan a trabajar en forma cooperativa, colaborativa, intergeneracionales y entre pares, trabajo en formas escolar y extraescolar, utilizando la educación formal informal para la realización de proyecto educativos comunitarios en donde el aprendizaje sea permanente (Alonso, 2011).

En la fase de las comunidades virtuales en esta fase la CA tiene mucho trabajo ya que en la curricular 1999 no existe la aplicación de la TIC en la malla curricular.

La tarea docente lleva implícita el uso y manejo de contenidos educativos digitales, de manera que interfiere en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que resulta necesario que los docentes conozcan las características y las ventajas de la incorporación a las aulas de estos contenidos educativos digitales. (López, 2013). De esta forma se logra integrar a los docentes en formación inicial a transformarlas en sitios en donde la participación activa las dinámicas, los conectores. Al mismo tiempo los catedráticos seleccionan las competencias digitales que les fusionen a los alumnos en el desarrollo de sus prácticas frente a grupo

Según Torres (2001) organizar una comunidad de aprendizaje conlleva varios procesos, que incluyen:

- ❖ Concentración en torno a un territorio determinado.
- ❖ Construir sobre procesos ya en marcha.
- ❖ Niños y jóvenes como beneficiarios y actores principales.
- ❖ Procesos participativos en el diseño, ejecución y evaluación del plan educativo.
- ❖ Proyectos sociales y construcción de alianzas
- ❖ Orientación hacia el aprendizaje y énfasis sobre la innovación pedagógica.
- ❖ Revitalización y renovación del sistema escolar público.
- ❖ Prioridad sobre la gente y el desarrollo de los recursos humanos.
- ❖ Intervención sistémica y búsqueda de articulaciones.
- ❖ Sistematización, evaluación y difusión de la experiencia.
- ❖ Construcción de experiencias demostrativas.
- ❖ Continuidad y sustentabilidad de los esfuerzos.
- ❖ Procesos y resultados de calidad con uso eficiente de los recursos.

Pregunta de indagación

¿Las comunidades de aprendizaje generarán investigación en los docentes de formación continua y formación inicial de la Escuela Normal Superior del Estado?

Resultados

Siendo un proyecto que apenas inicia se han obtenidos resultados importantes en donde los docentes en formación inicial han logrado participar en Congreso Nacionales e internacionales con sus experiencias frente a grupo, al mismo tiempo los docentes en formación continua también a participado en congreso internacionales y naciones.

Cabe mencionar que han participado cinco docentes en formación inicial de las especialidades de matemáticas e historia y cuatro catedráticos integrantes del Cuerpo Académico,

Innovación educativa.

Conclusiones

Con las comunidades de aprendizaje se logró una transformación en la práctica docente en condiciones reales, ya que, a través de cuatro semestres de trabajo, se lograron obtener investigaciones en la que se incluyen proyectos de investigación, vinculados con estrategias y metodología utilizadas en el aula de educación básica de secundaria con éxito. Con esta experiencia de trabajo, logramos que los Docente en Formación Inicial experimentaran la sensación de vincular la teoría vista en de Observación prácticas docentes, con las problemáticas que enfrenta los docentes frente a grupo en las prácticas diarias.

En la cuales lograron, detectar problemáticas de aprendizaje en los alumnos de secundaria tomando como base las competencias que el docente debe desarrollar en el programa de historia las cuales con: Comprensión de tiempo y el espacio, Tiempo histórico, Espacio histórico, Manejo de información histórica, Formación de una conciencia histórica para la convivencia.

Para lograr esto resultado utilizaron la educación informal en la cual tomaron estrategia y competencia que necesitaba de otra materia logrado así la interdisciplinaridad a través de la transversalidad cambiando con la educación formal basándonos principalmente en los contenidos de la curricular de educación secundaria y la educación no formal en la cual se incluyeron parte de la materia de historia que no están en el programa a través de actividades nuevas.

Se realizaron intercambio intergeneracional y entre pares, al salir la convocatoria para la participación se realizan sesiones de trabajo en donde se explica la convocatoria y se cita a los alumnos interesados y los egresados que desea seguir participando.

Este trabajo de la comunidad de aprendiza es permanente y siempre buscando la innovación en los docentes en formación inicial. El trabajo de la comunidad educativa ha sido fructífero, ya que a través de este han realizado artículos que sean presentado en congresos y publicados en artículos indexados.

Referencias

- Alonso, J. R. (28 de 07 de 2011). *Acuerdo 590. Articulación con la Educación básica*. Obtenido de Secretaría de Educación Pública.
https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_590.pdf
- Javier Diez Palomar, Ramón Flecha Ga. (2010). *Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de* Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19.
- López, M. M. (12 de 2013). *De las TICs a las TACs: la importancia de crear contenidos educativos*. Obtenido de Revista Científica de opinión y divulgación
<https://dim.pangea.org/revistaDIM27/docs/AR27contenidosdigitalesmonicamoya.pdf>
- Salvador, C. C. (2001). Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación. Punto de vista de la Universidad de Barcelona. En C. C. Salvador, Simposio internacional sobre comunidades de aprendizaje (págs. 157. -82). Madrid: Library of Congreso Obtenido de Universidad de Barcelona <http://www.tafor.net/psicoaula/campus/master/master/experto1/unidad16/images/ca.pdf>

CAPITULO 2: Lo que el docente debe de conceptualizar y dominar en la evaluación como competencia profesional

*Néstor Ricardo Vega Medina
Francisco Rodríguez Gómez
Sergio Adolfo Dueñas García*

Introducción

Haciendo un análisis retrospectivo a los antecedentes de evaluación en los Planes de estudio que han transitado durante las últimas décadas (Plan de estudio 1984, 1997 y 2012) podemos encontrar que la evaluación no se establece como un punto nodal o con un claro y explícito momento dentro de la actividad y la formación; así en el Plan 1984 dice:

Acercarse a los procesos reales que se desarrollan en las aulas supondría un tratamiento muy diferente al que se está dando en las normales a la observación y análisis de las prácticas educativas. Ese tipo de observación tampoco entrena realmente para la Investigación, ya que ésta no se reduce a la aplicación de técnicas, Además, el supuesto entrenamiento para la Investigación se ve limitado porque las observaciones responden a concepciones altamente evaluativas sobre lo que pasa en las escuelas, en las aulas y aun en las comunidades. (Mercado, 1997, p. 21)

Se considera que esta tendencia evaluativa tiene por un lado un sentido crítico que los normalistas van a otorgarle y. por otra parte, tiene raíces en la tradición prescriptiva normativa que ha acompañado a la educación normal desde sus orígenes. Mercado ha escrito:

La tendencia a la calificación de lo observado, a partir de los valores propios, ocurre en las normales como consecuencia de dos aspectos principalmente. Por un lado, así se concibe el carácter “crítico” que supuestamente debe darse a la formación de los alumnos, según el plan actual. Por otro lado, ese énfasis evaluativo se deriva de trasladar prácticas que tienen cierto sentido en el ámbito de la Investigación, al espacio particularmente prescriptivo de la formación de los maestros. (Mercado, 1997, p. 21)

Así también en el Plan de estudio 1997 ya considerado como una competencia didáctica se dice que el estudiante al terminar su carrera es una persona que: “Conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permite valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.

En agosto de 2012 se asigna el acuerdo 649, que establece un nuevo Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Dicho plan se estructura a partir de tres orientaciones curriculares: enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque basado en competencias y flexibilidad curricular, académica y administrativa, en consonancia con los modelos y enfoques de todo el sistema educativo nacional (SEP, 2012).

Asimismo, plantea un nuevo perfil de egreso, y se configura alineado con las seis competencias genéricas y nueve profesionales; las primeras expresan desempeños comunes que deben demostrar los egresados de programas de educación superior, tienen un carácter transversal y se desarrollan a través de la experiencia personal y la formación de cada sujeto, mientras que las segundas expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, 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 (SEP, 2012).

El Plan de Estudios 2012 plantea un currículo con un enfoque basado en competencias que poseen los siguientes atributos: tienen un carácter holístico e integrador; se encuentran en permanente desarrollo; se concretan en diferentes contextos de intervención y evaluación; se integran mediante un proceso permanente de reflexión crítica; varían en su desarrollo y nivel de logro según los grados de complejidad y dominio; operan un cambio en la lógica de la transposición didáctica. Por lo que en este plan de estudios se entiende como competencia al desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores (SEP, 2012).

El presente capítulo presenta un reporte parcial que se desarrolla actualmente en la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos" de San Marcos, Loreto, Zacatecas, México, hacemos

alusión a una de las nueve competencias profesionales que se establecen en el perfil de egreso y que a la letra dice: "Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa". En esta, se establecen cinco unidades de competencia, por lo que en este avance de investigación damos cuenta solamente de una de ellas la cual le permite al estudiante de la escuela normal establecer niveles de desempeño para evaluar el desarrollo de competencias en sus alumnos de la escuela primaria.

Sustento teórico

Los pronunciamientos de organismos internacionales sobre formación docente y en especial los realizados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), así como los proyectos internacionales de educación como el Proyecto Tuning de la Unión Europea o el Proyecto Alfa Tuning Latinoamérica (Beneitone, et. al. 2007), implican y exigen que el docente se desempeñe con un enfoque basado en competencias. Actualmente en México cobra sentido este enfoque de idoneidad en las instituciones formadoras de docentes y particularmente en las Escuelas Normales.

Al hacer una breve revisión de la literatura sobre el concepto de competencias hemos encontrado que, por ejemplo, Tobón (2005) las define como "procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto con responsabilidad". Así mismo, César Coll (2007) las define como "la capacidad para responder a las exigencias individuales y sociales o para realizar una actividad o una tarea". Mientras tanto para Perrenoud (2007) la competencia es "la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones". Monereo (2011) afirma que "las competencias son el conjunto de conocimientos y estrategias que pueden permitir a un docente afrontar con éxito los problemas, conflictos y dificultades que de forma más habitual el ejercicio profesional se le presentan"

El Plan de Estudios 2012 de la LEP establece que "las competencias profesionales expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, 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 y contextos reales. Estas

competencias permitirán al futuro docente atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar; colaborar activamente en su entorno educativo y en la organización del trabajo institucional. (SEP, 2012)

Se destaca la organización de los cursos en una malla curricular constituida por cinco trayectos formativos: psicopedagógico, preparación para la enseñanza y el aprendizaje, lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación, práctica profesional y optativas. El primero de ellos está constituido por dieciséis cursos, entre los que destaca el de Evaluación para el Aprendizaje a cursar en el cuarto semestre y que representa una dimensión de análisis del proyecto de investigación que tiene que ver con la formación docente y la evaluación como competencia profesional. Por otro lado, McDonald et. al. (1995) plantea la necesidad de que "en la formación profesional, los docentes necesitarán una formación adicional en evaluación"

Como parte de una competencia que "incluye conocimiento, comprensión, resolución de problemas, habilidades técnicas, actitudes y ética". En tal sentido, suponemos que un curso diseñado en la malla curricular del Plan de Estudios 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria sobre evaluación, resulta insuficiente en el cuarto semestre de formación docente inicial en las Escuelas Normales, porque en la medida en que a los normalistas se les dote de una formación en evaluación y de instrumentos para su realización, se contribuirá a impulsar el desarrollo de competencias que sobre evaluación se establecen en dicho Plan de Estudios como una necesidad exigente de focalizar a la evaluación como competencia profesional del futuro docente.

Así, para que el nuevo docente sea competente con el saber evaluar y tenga una claridad comprensiva de dicho proceso evitando llegar a ser considerado como un "analfabeta funcional de la evaluación", referida ésta a solo utilizarla como un sistema de medición intermitente como son exámenes, pruebas o trabajos presentados, etc. (Estéves, 1997).

Es necesario que la competencia profesional con respecto al conocimiento sobre evaluación que señala el Plan de Estudios de la LEP no sea un curso más en su formación inicial como docente sino que sea consciente de que evaluar va más allá de estos entornos cuantitativos, haciendo de la evaluación un ente temeroso y tedioso, que sea verdaderamente un espacio de construcción y

consolidación de procesos visto como la valoración, apreciación y un análisis retrospectivo de los logros y la movilización de conocimientos donde los acontecimientos del aula transitan hacia el descubrimiento cualitativo de los sujetos, identificando los conocimientos, los objetivos y las habilidades, no con la intencionalidad de ejercer una nota laudatoria, sino el propiciar la formación integral y no solamente calificar un valor numérico (Estéves, 1997).

El nuevo docente debe ser competente de considerar los alcances de la evaluación y no solo desde la heteroevaluación, sino de generar procesos donde el mismo educando llegue a ser parte de su formación, a través de la autoevaluación y la coevaluación, logrando que el mismo educando sea consciente de su rango de acción, comprensión y consolidación de aprendizajes, dando paso a la evaluación formativa, donde docente y alumnos construyen un proceso formativo a través de la valoración de sus competencias, su funcionamiento cognitivo frente a las tareas que logra emprender propuestas desde luego, por el docente, gestionando todas y cada una de las representaciones mentales que a través de las estrategias implementadas para el aprendizaje, logran salir a la luz al hacer uso de una evaluación para el aprendizaje y no para la acreditación de saberes (Sanmartí, 2012).

La contextualización del aprendizaje es otra de las partes fundamentales de la evaluación, ya que al hacer uso de instrumentos y técnicas de evaluación se debe de gestionar una evaluación auténtica, entendida ésta como el saber situar los conocimientos en el estudiante y que a su vez el mismo docente logra ser parte de dicho entorno de formación; ya que al hacer una evaluación auténtica se evidencia la capacidad del estudiante para hacer vivo el conocimiento en el ámbito cotidiano de su vida en comunidad, ya que la resolución eficiente de tareas complejas, en las que se emplean los conocimientos hacen de la evaluación un proceso significativo y funcional del desempeño del aprendiz (Ahumada, 2010).

En este documento damos cuenta de los resultados obtenidos de los dos momentos en los cuales se revisan los niveles de conceptualización con respecto a la evaluación de los aprendizajes que poseen los alumnos de la generación 2014-2018, durante su proceso formativo como Licenciados en Educación Primaria, por lo que este documento representa un avance parcial del proyecto de investigación denominado "Saberes, Haceres y Deshaceres de la Evaluación como

Metodología

Este estudio se basa en un enfoque cualitativo de corte descriptivo, bajo un paradigma fenomenológico, ya que solo permite ver la realidad que vive el docente en formación a través de la evolución conceptual de la evaluación. Siendo éste parte de un proyecto de investigación más amplio, no terminado, que pretende hacer una nueva visión de la evaluación en los docentes en formación. Este proyecto de investigación se inició durante el periodo comprendido de febrero a julio de 2016, que corresponde al cuarto semestre que cursaban los estudiantes, en tanto que este reporte parcial representa un análisis comparativo entre las respuestas iniciales con las emitidas por los propios alumnos encuestados cuando se encontraban cursando el octavo semestre correspondiente al periodo febrero a julio de 2018.

Es necesario mencionar que dicho cuestionario consta de 10 ítems, bajo las sugerencias de análisis y reflexión que menciona Rojas Soriano (1981), bajo un muestreo probabilístico aleatorio de la población, con la técnica de encuesta regido bajo el instrumento de Cuestionario o cédula de encuesta.

El procedimiento consiste en encontrar y darles nombre a los patrones generales de respuesta (respuestas similares o comunes), listar estos patrones y después asignar un valor numérico o símbolo a cada patrón. Así, un patrón constituirá una categoría de respuesta. Para cerrar las preguntas abiertas, se sugiere el siguiente procedimiento, basado parcialmente en Rojas Soriano (1981):

1. Seleccionar determinado número de cuestionarios mediante un método adecuado de muestreo, asegurando la representatividad de los sujetos investigados.
2. Observar la frecuencia con que aparece cada respuesta a la pregunta
3. Elegir las respuestas que se presentan con mayor frecuencia (patrones generales de respuesta).
4. Clasificar las respuestas elegidas en temas, aspectos o rubros, de acuerdo con un

criterio lógico, cuidando que sean mutuamente excluyentes.

5. Darle un nombre o título a cada tema, aspecto o rubro (patrón general de respuesta).
6. Asignarle el código a cada patrón general de respuesta. (p. 150-151)

Es conveniente señalar que en este proceso metodológico fue necesario establecer una pregunta de investigadora con su respectiva hipótesis y los objetivos de logro.

a) Pregunta de investigación:

¿Cuáles son las concepciones que tienen los alumnos que cursan el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria sobre la evaluación de los aprendizajes como parte de su proceso de formación docente inicial?

b) Hipótesis

Los alumnos que cursan el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria demuestran y determinan un nivel conceptual a través de la deconstrucción de la evaluación de los aprendizajes durante su proceso de formación docente inicial.

c) Objetivos

- Conocer el nivel de desempeño que demuestran los alumnos que cursan el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria sobre la evaluación de los aprendizajes como parte de la competencia profesional que van desarrollando durante su proceso de formación docente inicial.
- Develar los retos y desafíos que enfrentan los alumnos que cursan el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria al realizar la evaluación de los aprendizajes durante el desarrollo de sus prácticas pedagógicas como parte de su proceso de formación docente inicial.
- Descubrir el alcance de los procesos de reflexión que los estudiantes del cuarto semestre de la escuela normal realizan acerca del papel que tiene la evaluación de los aprendizajes en su formación docente inicial.

- Caracterizar los rasgos del proceso de la evaluación de los aprendizajes que realizan los estudiantes que cursan el cuarto semestre en la Escuela Normal durante el desarrollo de su práctica pedagógica en la Escuela Primaria.

Resultados

En el desarrollo de esta investigación sobre los procesos de evaluación que los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Rural de San Marcos, se focalizó a la generación 2014-2018 con una población de 127 estudiantes, de los cuales se tomó una muestra aleatoria de 21 alumnos que cursaban entre febrero y julio de 2016 el cuarto semestre de la carrera, mismo que fueron encuestados en un segundo momento cuando se encontraban culminando su etapa de formación.

A continuación, damos cuenta de los resultados obtenidos de las primeras tres preguntas de dicho cuestionario.

De esta manera el ítem analizado ¿Qué es la evaluación? Como un primer momento de reflexión sobre la concepción que tienen los estudiantes, hemos logrado establecer 3 categorías que se estructuran en la siguiente tabla 1:

Tabla 1 Frecuencias del primer ítem sobre la concepción de evaluación (primera aplicación de la encuesta)

CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIA
1	La evaluación como un proceso continuo y sistemático.	10
2	La evaluación como un medio o herramienta.	8
3	Ausencia conceptual de evaluación.	3

Fuente: Tomado de Rojas Soriano (1981)

El 47.6% de la población encuestada dice que la evaluación es un proceso continuo y sistemático dando muestra de que cuentan con los conocimientos sobre el sentido de la evaluación; el 38.1% menciona que la evaluación es un medio o herramienta que permite visualizar resultados al desarrollar una actividad académica; por otro lado el 14.2% evidencian que tienen un vago sentido de la evaluación diciendo que es un ejercicio continuo, que es una retroalimentación por lo que se encuentran categorizadas como ausencias conceptuales.

Las respuestas obtenidas durante la segunda aplicación del mismo cuestionario a la misma

población encuestada referente a concepto de evaluación, encontramos las siguientes categorías:

Tabla 2 Frecuencias del primer ítem sobre la concepción de evaluación (segunda aplicación de la encuesta)

CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIA
1	Proceso que permite emitir juicios de los aprendizajes obtenidos	7
2	Proceso de reflexión y retroalimentación del docente y del alumno	1
3	Recurso para estimar los logros de los alumnos	2
4	Proceso formativo de los aprendizajes adquiridos	4
5	Proceso para identificar obstáculos en el aprendizaje	1
6	Proceso que mide los aprendizajes obtenidos	2
7	Debilidad conceptual	4

Fuente: Tomado de Rojas Soriano (1981)

En esta tabla se observa que el 33.3% de la población encuestada argumenta que la evaluación es *Un proceso que permite emitir juicios de los aprendizajes obtenidos*; el 19% se categorizó *como una debilidad conceptual*; encontramos también que el 9.5% de los estudiantes explica que la evaluación es un *Recurso para estimar los logros de los alumnos*; de igual forma otro 9.5% de la población menciona que es un *Proceso que mide los aprendizajes obtenidos*; con la misma proporción del 4.8% encontramos que la evaluación se concibe como un: *Proceso de reflexión y retroalimentación del docente y del alumno* y como un *Proceso que mide los aprendizajes obtenidos*.

Con respecto a la pregunta *¿Cuál es la función y finalidad de la evaluación?*, se encontró que los alumnos tienen una percepción que se encuentra inserta en las categorías que se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 3 Frecuencias sobre el segundo ítem sobre función y finalidad de la evaluación (primera aplicación de la encuesta).

CÓDIGO	CATEGORÍA SOBRE LA FUNCIÓN	FRECUENCIA
1	La evaluación como área de oportunidad para identificar fortalezas y debilidades en torno al aprendizaje.	5
2	Comprobación de conocimientos aprendidos.	5
3	Brindar una retroalimentación de saberes.	4
CATEGORÍA SOBRE FINALIDAD		
4	Repensar el proceso de enseñanza para crear oportunidades de aprendizaje.	3
5	Saber qué es lo que conoce el alumno.	5
6	Ausencia conceptual sobre la función y finalidad	19

Fuente: Tomado de Rojas Soriano (1981)

Se lograron identificar 6 categorías distribuidas en los conceptos que solicita la cuestión con

respecto a la función y la finalidad de la evaluación. Dichos conceptos definidos desde el Plan de Estudios 2011 de Educación Básica señalan que la evaluación tiene la función “de obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación” (SEP, 2011, 35).

Desde los planteamientos establecidos en el Plan de Estudio 2011 y concretamente en uno de sus principios pedagógicos (Evaluar para aprender) se establece que la funcionalidad de la evaluación y por los momentos de que se emplea se encuentra la siguiente categorización: a) diagnóstica, b) formativa y c) sumativa. (SEP, 2011, p. 36)

De las categorías construidas a través de la propuesta de Rojas Soriano (1985) podemos observar que, en la tabla anterior, existe una gran “ausencia conceptual” con respecto a la función y la finalidad de la evaluación (90%), esto significa que los alumnos no tienen claridad con respecto a este tema, lo que representa el 90% de la muestra selecta. Otra de las categorías construidas a partir de las respuesta de la muestra se denominó “La evaluación como área de oportunidad para identificar fortalezas y debilidades entorno al aprendizaje” habiéndose encontrado que un 24% de los alumnos logran darle sentido a la función con respecto a que a través de la evaluación se abren las posibilidades para gestionar oportunidades donde el docente construye y reflexiona sobre las posibles variables que pueden intervenir para la mejora de la calidad del aprendizaje la búsqueda de una evaluación auténtica (Ahumada, 2010).

De igual forma se encuentra otro 24% que argumenta que la función de la evaluación es la “Comprobación de conocimientos aprendidos”, dicha categoría nos hace ver en un mínimo porcentaje que estos estudiantes logran percibir que solo a través de la evaluación se pueden verificar si los saberes propuestos en el aula logran ser aprehendidos por sus alumnos; en cambio solamente el 19% hace mención que a través de la evaluación se puede “brindar una retroalimentación de saberes”, haciendo del proceso mismo de evaluación un espacio débil y poco apreciado para el verdadero valor de la enseñanza, aunado a este porcentaje tenemos un 14% que a partir de brindar una retroalimentación la finalidad de la evaluación es “Repensar el proceso de enseñanza para crear oportunidades de aprendizaje”, de esta manera el análisis de la investigación en curso arroja que el 24% de la muestra seleccionada dice que la finalidad de la evaluación es

“Saber qué es lo que conoce el alumno” lo que deja muy desprotegido el verdadero sentido de la evaluación cuando el docente es consciente del gran apoyo que le brinda este tipo de recurso educativo.

Tabla 4: Frecuencias sobre el segundo ítem sobre función y finalidad de la evaluación (segunda aplicación de la encuesta).

CÓDIGO	CATEGORÍA SOBRE LA FUNCIÓN	FRECUENCIA
1	Identificar el logro del proceso de enseñanza-aprendizaje	10
2	Identificar fortalezas y debilidades maestro-alumno	4
3	Emitir un juicio de los aprendizajes adquiridos	3
2	Debilidad conceptual	4

Fuente: Tomado de Rojas Soriano (1981)

Los resultados obtenidos en la segunda aplicación de la encuesta nos permiten identificar que 47.6% menciona que la función y la finalidad de la evaluación es la de: *Identificar el logro del proceso de enseñanza-aprendizaje*; mientras que el 19.0% señala que la evaluación permite *Identificar fortalezas y debilidades tanto en el maestro como en el alumno*; con este mismo porcentaje encontramos también una *debilidad conceptual* con respecto a la función y finalidad de la evaluación; finalmente, el 14.2 señala que la evaluación permite *Emitir un juicio de los aprendizajes adquiridos por los alumnos*.

Para efectos de la tercera pregunta de la encuesta aplicada y que hace referencia a: ¿Cuáles son los momentos de la evaluación y en qué consiste cada uno de ellos?, se lograron identificar 5 categorías con respecto a las respuestas dadas por la muestra de los 21 alumnos:

Tabla 5 Frecuencias del tercer ítem sobre los momentos de la evaluación (primera aplicación de la encuesta)

CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIA
1	Diagnóstica: Conocimientos previos.	15
2	Formativa: Durante el proceso de aprendizaje.	12
3	Sumativa: Toma de decisiones para emitir un juicio o acreditación	11
4	Evaluación de productos o resultados.	6
5	Ausencia conceptual.	19

Fuente: Tomado de Rojas Soriano (1981)

Según el Plan de Estudio de Educación Básica (SEP, 2011) los momentos de la evaluación se establecen en tres que son la diagnóstica “que ayuda a conocer los saberes previos de los estudiantes” (p.36); la formativa “que se realiza durante el proceso de aprendizaje y son para valorar los avances” (p.36) y la sumativa “cuyo fin es tomar decisiones relacionadas con la acreditación”

(p.36). Los argumentos se muestran de la siguiente manera:

Los alumnos encuestados dicen que la evaluación diagnóstica es para recuperar los conocimientos previos por lo que de acuerdo al muestreo nos representa un 71% de los argumentos emitidos, en cuanto a la evaluación formativa un 57% dice que es durante el proceso de aprendizaje de los alumnos, lo que muestra una ligera conceptualización sobre el momento de hacer uso de ella; y finalmente el 52%, dice que la evaluación sumativa es para tomar decisiones y para emitir un juicio o acreditación, dando evidencia de que tienen un conocimiento o comprenden que este tipo de evaluación le permite al docente decidir que cierto educando acredite o no el proceso por el cual transcurrió una parte de su escolaridad. De igual forma se encuentra un 29% que argumenta que los momentos de la evaluación solo se enfocan a la evaluación de productos y resultados, pero lo preocupante sigue siendo la gran ausencia conceptual que se logra hacer evidente ante las respuestas de los jóvenes donde no clarifican dichas etapas o momentos para evaluar teniendo como resultado que en este nivel conceptual hay un 90% que no logra identificar tal proceso.

Tabla 6: Frecuencias del tercer ítem sobre los momentos de la evaluación (segunda aplicación de la encuesta)

CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Diagnóstica: Conocimientos previos	13	61.9
2	Formativa: Durante el proceso de aprendizaje.	13	61.9
3	Sumativa: Toma de decisiones para emitir un juicio o acreditación	13	61.9
4	Ausencia conceptual	5	23.8

Fuente: Tomado de Rojas Soriano (1981)

Las categorías establecidas en la tabla anterior nos permiten encontrar los siguientes resultados sobre los momentos de la evaluación: Encontramos una gran coincidencia en el porcentaje en el que los alumnos conciben a la evaluación *diagnóstica* como la que permite conocer los *saberes previos de los alumnos*; La *formativa* como la que se lleva a cabo *durante el proceso de aprendizaje* y la *sumativa* como la que permite *tomar decisiones para emitir juicios y/o como una acreditación*; por último se logró identificar a un 23.8% de la población encuestada a la que se le categorizó bajo el rubro de *ausencia conceptual*.

Conclusiones

La evaluación como competencia profesional se expresa con un desempeño que deben

demostrar los futuros docentes de educación básica y se forman al integrar conocimientos, habilidades y valores necesarios para poder ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales, ya que la formación en competencias es uno de los objetivos esenciales de la Escuela Normal hoy en día. Los resultados obtenidos de las primeras tres preguntas del cuestionario nos permiten hacer el siguiente análisis y reflexión:

En un primer momento se advierte un limitado conocimiento que tienen los estudiantes normalistas sobre el tema de evaluación y que refleja al mismo tiempo una gran debilidad con respecto al desarrollo de la competencia profesional que sobre este rubro debe tener en su proceso de formación docente inicial. En un segundo momento se logra identificar un avance significativo en la conceptualización que se tiene con respecto a la evaluación educativa.

De la misma manera cuando se cuestiona sobre la función y finalidad de la evaluación se logra visualizar un despegue muy marcado en la categoría de la ausencia y/o debilidad conceptual que se tenía inicialmente.

Con respecto a los momentos de la evaluación podemos señalar que hay un avance significativo, pero se sigue presentando una debilidad conceptual al explicitar en qué consiste cada uno de los momentos.

Consideramos entonces que hasta este momento la evaluación como competencia en la formación docente inicial representa un área de oportunidad que los formadores de docentes deben apostar al desarrollo de dicha competencia profesional fincada desde los diferentes saberes de manera integral como lo plantea Tobón (2010): saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir para que el nuevo docente logre consolidar esta competencia y hacerla evidente en su práctica profesional.

Referencias

- Ahumada, Acevedo Pedro. (2010). "Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje", México, Paidós, pp. 160.
- Beneitone, Pablo. et. al. (2007). "Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina", Informe Final –Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007.
- Coll, César. (2007). "Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio". *Aula de Innovación Educativa*, 161. Consultado en <http://www.ub.edu/grintie>
- DGESPE (2012). "Programa del Curso Evaluación para el Aprendizaje de la Licenciatura Preescolar y Primaria". México
- Díaz Barriga Arceo Frida (2006). "*Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*". México. McGraw-Hill.
- Estévez, Solano Cayetano. (1997). "Evaluación Integral por Procesos. Una experiencia construida desde y en el aula, Bogotá Cooperativa Editorial Magisterio", págs. 142.
- McDonald, Rod. et. al. (1995). "Nuevas perspectivas sobre la evaluación". UNESCO, París 1995. Boletín Cintrefor. No. 149, mayo-agosto de 2000.
- Monereo, Font Carles. (2011). "Las competencias profesionales de los docentes". Universidad Autónoma de Barcelona. Consultado en <http://www.sinte.es/identites/>
- Perrenoud, Philippe. (2007). "Diez nuevas competencias para enseñar". Graó. México.
- Rojas, Soriano, Raúl. (1981) "¿Cómo se codifican las preguntas abiertas?" Recuperado de: www.tecnicas-de-estudio.org/investigacion/investigacion55.htm. El 11 de mayo de 2017.
- Sanmartí, Neus. (2012). "10 ideas clave. Evaluar para Aprender", Barcelona, Grao, págs.142.
- SEP (2011). "Plan de Estudios Educación Básica". México.
- SEP (2012). "Acuerdo 649. Diario Oficial de la Federación, Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria", 16 agosto 2012. México, D.F.
- SEP (2013). "Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo". Serie: Herramientas para la evaluación en educación básica. México D.F.
- Tobón, Tobón Sergio. (2005). "Formación Basada en Competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica". Ecoe Ediciones. Colombia.
- Tobón, Tobón Sergio. (2010). "Aprendizaje y evaluación de competencias". Pearson. México.

CAPITULO 3: El Coach de Investigación: Acompañamiento de Pares en la Universidad

*Claudia Salinas Boldo
Pedro Antonio Be Ramírez*

Introducción

El acompañamiento entre pares es un proceso que, generalmente, se promueve en las instituciones con el objetivo de crear un vínculo académicamente provechoso, entre estudiantes avanzados y estudiantes que requieren de algún apoyo para alcanzar los niveles de desempeño esperados por el docente y la institución.

En este capítulo se describe y analiza el caso de “Raúl” y “Javier”, dos estudiantes que se involucraron en un proceso de acompañamiento académico de manera espontánea y voluntaria, es decir, sin que mediara algún tipo de requerimiento o supervisión por parte de la institución de educación superior a la cual ambos pertenecían. “Raúl”, quien contaba con mayor nivel de conocimientos y experiencia en investigación, ofreció una ayuda que “Javier” aceptó. Se dio el proceso de acompañamiento, de manera tanto presencial como virtual, y el resultado fueron dos presentaciones en eventos académicos y dos publicaciones.

El acompañamiento de pares en la universidad

La tutoría entre pares considera la formación integral, que incluya tanto conocimientos como habilidades y valores. Asimismo, la tutoría entre pares debe de favorecer el aprendizaje permanente y la independencia de los estudiantes; así como estar centrada en los procesos individuales de cada alumno. La tutoría de pares debe de favorecer el “aprender a aprender” (Rubio, 2009)

Cardozo-Ortiz (2011) quien realizó una etnografía de una experiencia de tutoría entre pares en Colombia, encontró que estas experiencias de aprendizaje entre estudiantes son una estrategia útil, que complementa los procesos de tutoría entre profesores y alumnos. La autora habla de la importancia de no limitar la tutoría entre pares a los contenidos, sino incluir actitudes y valores, como parte de la formación y de todo el aprendizaje que se desea transmitir. Los estudiantes tienen metas y objetivos que guían su paso por la universidad, pero se encuentran acompañados de otros

estudiantes que tienen objetivos y metas similares. Esta es una oportunidad de educar en valores y actitudes, como la solidaridad, la empatía y la colaboración.

Estevez, Audisio, Fernández y Mabres (2012) describen la experiencia de un programa de tutoría de pares entre estudiantes de reciente ingreso y estudiantes avanzados, en una universidad argentina y, en consonancia con lo anteriormente mencionado, destacan la importancia de basar el proceso de tutoría entre pares, en una visión integral de la educación. También hablan de la importancia de entender estos procesos de tutorías como una experiencia humana de diálogo, intercambio y colaboración, desde una posición de igualdad.

Metodología

A propósito del estudio de caso como método en la investigación educativa, Álvarez y San Fabián (2012), hacen una revisión de textos en torno a este tema, con el objetivo de realizar una aproximación conceptual y un análisis de las características básicas de este método. Los autores indican que en los estudios de caso se ofrece una descripción fiel, detallada y exhaustiva del caso en cuestión. Asimismo, indican que es necesario destacar la particularidad del caso, ofrecer conclusiones, brindar análisis inductivos y mantener un proceso de negociación entre el investigador y los participantes. Para garantizar la credibilidad de los datos, los autores sugieren las siguientes estrategias: contextualización, saturación, negociación con los implicados y triangulación.

Para recolectar la información de este estudio de caso, a Raúl se le aplicó una entrevista a profundidad, en su calidad de receptor del acompañamiento, y a Javier se le solicitaron las capturas de pantalla de los intercambios virtuales. Posteriormente, se llevó a cabo una descripción detallada del proceso de acompañamiento, aplicando el criterio de saturación.

Cabe mencionar que los resultados del trabajo descriptivo que se llevó a cabo con los datos, fueron enviados a ambos participantes, para confirmar tanto la información que se recolectó en la entrevista, como aquella rescatada de las capturas de pantalla donadas por Raúl. Una vez que ambos participantes corroboraron la información tal y como aparecía en el texto de trabajo descriptivo con los datos, procedimos a llevar a cabo el análisis del caso.

Resultados

La relación de acompañamiento

Javier tiene 22 años y es estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad del Norte, en su modalidad semiescolarizada. Su interés por la investigación surgió en el contexto de la Unidad de Aprendizaje (UA) “Fundamentos de la investigación”, una UA optativa que es parte del Catálogo de Unidades de Aprendizaje en Línea (CUAL) de la universidad. Las UA de dicho catálogo se cursan a través de la plataforma Blackboard. Javier dice que decidió inscribirse a dicha UA con el objetivo de aprender lo básico de la investigación, pues los compañeros de semestres superiores le comentaban que las UA relacionadas con la investigación “eran muy complicadas”. Al día de hoy Javier reflexiona en torno al hecho de que esas unidades de aprendizaje les parecían tan complicadas a sus compañeros, porque no les gustaba ni les interesaba la investigación.

Al inicio de la materia anteriormente mencionada, se les solicitó a los estudiantes que eligieran un tema para desarrollar un proyecto de investigación. Javier dice que el primer tema que le interesó fue el de las inteligencias múltiples. La profesora le aconsejó que definiera mejor el tema pues el campo de las inteligencias múltiples era amplio.

Además de llevar la UA de “Fundamentos de investigación”, Javier cursaba en ese mismo semestre, la UA de “Economía y política de México”. Él notó que esta última UA despertaba poco interés en sus compañeros, algo que Javier atribuía a la actitud del profesor. Esta situación despertó su curiosidad y lo llevó a dejar de lado el tema de las inteligencias múltiples, para elegir el tema de la motivación. El trabajo de Javier se tituló inicialmente: “Factores que intervienen en la motivación de los alumnos de la materia Economía y política de la educación en México de la carrera Ciencias de la Educación”. Después, cuando investigó más sobre el tema, reflexionó en torno al hecho de que la UA de “Economía y política de México” pertenecía al área de “Administración y Gestión Educativa” del mapa curricular, un área que está fuertemente vinculada al tema de la política educativa. A partir de este descubrimiento, Javier dio un giro al objetivo de su investigación, la cual estaría ahora enfocada en indagar en torno a la motivación que tenían los estudiantes de la Licenciatura en

Ciencias de la Educación para estudiar el tema de las políticas educativas. Al finalizar la UA de “Fundamentos de investigación”, Javier recibió una felicitación por parte de su profesora, quien además le aconsejó que “no lo dejara ahí”, y que continuara trabajando ese tema, pues era muy interesante.

En el quinto semestre, a Javier le tocó cursar la UA de “Metodología de la Investigación”. La profesora les pidió el desarrollo de un proyecto de investigación por equipos. Javier y Raúl formaron equipos, cada uno por su lado, con otros compañeros. Ambos contaban con un mayor nivel de conocimientos con respecto a sus compañeros –debido en parte a la UA optativa, “Fundamentos de investigación” que ambos cursaron–, por lo cual se ubicaron en la posición de líderes de sus respectivos equipos. Javier y su equipo Inicialmente eligieron el tema que Javier había trabajado en la UA de “Fundamentos de investigación”. La profesora les indicó que aquél tema – “Factores que intervienen en la motivación de los alumnos de la materia Economía y política de la educación en México de la carrera Ciencias de la Educación” – era “muy general”, y les aconsejó que lo definieran mejor, además de pedirle a Javier que guiara a su equipo en el proceso de comprender tanto el tema como los pasos del método científico. Finalmente, el proyecto que Javier y su equipo trabajaron para la UA de “Metodología de la investigación”, llevaría por título: “Factores que intervienen en el desarrollo de las competencias de egreso del área de conocimiento y gestión educativa, y la motivación de logro en relación a las políticas educativas en estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación”, aunque Javier aclara que el título era “lo de menos”, pues lo importante era el contenido, el cual debía de alinearse a lo que un texto académico requiere.

En sexto semestre, Javier cursó la UA de “Investigación educativa”. Él y su equipo tuvieron la idea de continuar con el proyecto que habían trabajado durante la UA de “Metodología de la investigación”, en quinto semestre, pero el profesor les pidió que cambiaran de tema porque era “demasiado difícil medir la motivación [...] ni yo como investigador lo lograría o sabría cómo”. Además, el profesor alegaba que ellos como estudiantes no tenían los suficientes conocimientos y experiencia, “...en la teoría y en el ámbito [investigativo]” para tocar el tema de la motivación. Javier y su equipo aceptaron cambiar el tema porque “...hay que pasar la materia ¿no? y tener contento al maestro”. Javier y su equipo hicieron una primera propuesta, titulada: “El interés por la política educativa en los estudiantes de Ciencias de la Educación”, pero el profesor les pidió que modificaran

el título, así que finalmente quedó como: “Interés de los estudiantes de la licenciatura de ciencias de la educación por la política educativa nacional”

Javier dice que a quienes se dedican a la investigación les preocupa el hecho de mantenerse publicando; así como la posibilidad de que alguien más se “robe” sus ideas y de tener “competencia”. Javier indica que estos temores podrían estar detrás de la decisión de algunos profesores, de reservarse información en vez de compartirla con sus estudiantes, pues es posible que vean en el estudiante talentoso a un competidor.

Fue en ese semestre que Raúl ofreció ayuda a sus compañeros de grupo. Pero “nadie se prestó”, a excepción de Javier. Raúl contaba con un mayor nivel de conocimientos en investigación pues había sido y continuaba siendo becario de un investigador. Ante la solicitud de ayuda de Javier, Raúl reaccionó indicándole que: “Te voy a ayudar, te voy a asesorar. No te voy a hacer el trabajo, te voy a decir cómo hacerlo”. Raúl le dijo a Javier que le interesaba ayudarlo, para que después Javier hiciera lo mismo con alguien más

Durante ese mismo semestre, Javier y Raúl se enteraron de que se llevaría a cabo el XIII Congreso del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y compartieron su interés por participar con sus profesores. Los profesores les aconsejaron que participaran con un cartel, en vez de hacerlo con una ponencia, porque eso haría que fuera “más fácil” que ellos entraran al congreso.

Javier y Raúl decidieron participar en el congreso. El primer acuerdo que tomaron tuvo que ver con el tema en torno al cual iban a construir la investigación. Javier propuso que Raúl, por ser quien tenía más experiencia en investigación, eligiera el tema y “yo nada más te ayudo”, algo que Raúl no aceptó, pues él consideró que era una mejor idea trabajar con el tema de Javier –motivación de los estudiantes hacia el estudio de las políticas educativas–.

Al recordar el proceso de trabajo en equipo que llevó a cabo con Raúl, Javier nos dice que “éramos muy rigurosos entre nosotros mismos”, y con esto quiere decir que los dos se comprometieron en una labor que les demandó tiempo, esfuerzo y disciplina, que ambos estuvieron dispuestos a entregar por igual.

Además, Javier nos dice que se tomaba en serio las indicaciones que Raúl le daba, pues éste contaba con mayor experiencia y más conocimientos en el quehacer investigativo que él. “Para mí es como mi asesor pues [...] fue quien me ayudó, quien me estuvo diciendo cosas, el cómo hacerlo [investigar], el que me estuvo llevando”.

Javier y Raúl siguieron trabajando. La aplicación del instrumento –llevada a cabo en el mes de mayo– fue lo último que hicieron antes de salir de vacaciones de verano. Ambos compañeros tenían la intención de participar en el congreso del COMIE, pero la fecha límite para el envío de trabajos pasó y ellos no pudieron enviar el suyo. Esto no los desanimó, así que buscaron algún evento en el que pudieran presentar su trabajo, ya que a Javier le entusiasmaba mucho la idea de participar por primera vez en este tipo de eventos, así como de lograr una publicación. Las vacaciones de verano dieron inicio. Raúl permanecería en Ensenada, pero Javier tendría que regresar a San Quintín, población de la que es originario, por lo cual acordaron seguir trabajando en línea, para lograr el objetivo de participar en el IV Encuentro de Jóvenes Investigadores de Baja California, el cual se llevaría a cabo en la ciudad de Tijuana, Baja California.

Las sesiones de acompañamiento en línea iniciaban tarde por la noche, pues ese era el horario en el que Raúl se encontraba disponible para trabajar con Javier. Por las noches, ambos se encontraban “en línea” y Raúl iniciaba la sesión preguntando a Javier: “¿Qué dudas tienes?”. Raúl respondía a las dudas de Javier y le daba indicaciones para que continuara trabajando en la investigación. Parte de todo el trabajo que hicieron fue elaborar la ponencia en extenso, para lo cual Raúl le pidió a Javier que actualizara sus referencias, ya que “algunas [referencias] eran muy viejas”.

Para Javier, la parte más difícil del proceso de investigación es la delimitación del tema y los objetivos “Eso es lo clave [...] porque si no los tienes bien definidos, todo lo demás [el resto de la investigación] se mueve”. Javier nos cuenta que él presentaba la tendencia a redactar sus objetivos en términos correlacionales, algo que Raúl le corregía, indicándole que, dado que su investigación era de tipo descriptivo-exploratorio, no podía redactar sus objetivos en términos correlacionales.

Algo que también planteó un reto para Javier, fue el hecho de que había poca literatura disponible acerca de su tema. Raúl le pidió que opinara al respecto, a lo cual Javier respondió que le

parecía que era positivo el hecho de que hubiera poca información disponible, porque “vamos a aportar algo, porque [el tema] no está tan estudiado”, aunque esto los enfrentara al reto de la “fundamentación”. Al respecto, Javier se preguntaba: “Cómo fundamentar si no hay suficiente bibliografía?”. Javier lo solucionó “...trabajando con la información que había [...] e investigando de otros temas similares, de ahí agarramos información, fue la forma en la que lo solventamos, pero si está complicado”

Javier dice que trabajar en los resultados y conclusiones también fue complicado. “Yo no sabía que poner ahí”, dijo. Esta es una inquietud que le planteó a Raúl, quien se mostró sorprendido de que Javier no supiera qué poner en esa parte del documento, y después le dijo que tenía que describir sus resultados, confrontando la información con los elementos que se encontraban en su revisión de la literatura. Esto es algo que a Javier le preocupaba, pues no estaba seguro de poder encontrar en la teoría, suficientes elementos para “comparar” o “justificar” el resultado, “...y ya andaba haciendo mis dramas, porque dice Raúl que yo soy muy dramático”.

Después de elaborar los resultados y las conclusiones, tocó el turno a las recomendaciones. “¿Qué recomendaciones harías?”, le preguntó Raúl a Javier. Javier recuerda haberle platicado a Raúl acerca de las implicaciones prácticas que pensaba podían tener su investigación. Las formas en las que podían utilizarse los resultados para construir posibles respuestas a problemáticas específicas; recomendaciones para futuras investigaciones o acciones que la universidad pudiera implementar. De esa conversación surgieron las recomendaciones.

La parte más fácil “...yo diría que fueron los datos estadísticos, los análisis estadísticos” ya que, para esto, utilizaron el paquete SPSS.

El día que se dio por concluido el trabajo, Raúl le dijo a Javier que se sentía muy orgulloso de él, por haber terminado con la investigación, a lo que Javier respondió: “¡Terminamos!”, haciendo énfasis en el hecho de que esa había sido una labor en equipo.

Javier comenta que, durante el Encuentro de Jóvenes Investigadores, se reconoció capaz de detectar errores en las presentaciones de sus compañeros ponentes. Reconoce que se puso nervioso, pues sabía que solamente contaba con diez minutos y temía que no fueran suficientes

para presentar las 17 diapositivas que llevaba, “saturadas de información”, señala. La razón por la que aquellas diapositivas contenían tanta información, es porque Javier dice haberse ocupado de incluir todos los elementos que se solicitaban en la convocatoria, algo que el resto de los ponentes, a su parecer, no hicieron.

Uno de los ponentes que pasó antes de Javier se quedó sin tiempo a la mitad de su presentación, lo que ocasionó que el nerviosismo de Javier se incrementara ante el temor de que a él le ocurriera lo mismo. Cabe mencionar que Javier se preparó para el evento ensayando su presentación, con el objetivo de que ésta se ajustara al tiempo indicado en la convocatoria. A pesar de los nervios que sintió antes de presentarse, Javier cuenta que cuando llegó el momento de su ponencia “me transformé”. Los nervios desaparecieron, e incluso se sintió cómodo cuando le tocó responder a la única pregunta que le hicieron, después de su presentación.

Javier y Raúl recibieron una felicitación por parte del profesor que encabezaba la mesa del jurado. Raúl se llevó el primer premio. Javier considera que la investigación que presentó no recibió premios, porque se trató de un estudio descriptivo, mientras que quienes se llevaron el resto de los premios, fueron estudiantes que aplicaron metodologías de “investigación-acción”. Sin embargo, Javier se dice satisfecho de haber participado, porque cumplió su objetivo de vivir la experiencia de presentarse ante un público y acumular aprendizajes.

Dos meses después, en noviembre, ambos compañeros se presentaron en un evento similar, pero esta vez organizado por el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Este evento fue el Octavo Congreso Internacional de Educación “8CIE”, llevado a cabo en Ciudad Obregón. Javier esperaba que un jurado le hiciera preguntas acerca de su planteamiento teórico o el proceso de construcción de su instrumento, después de lo cual le anunciarían si su ponencia era o no era “aprobada”. Javier dice que se sentía preparado para enfrentar dicho proceso porque “uno sabe más o menos cómo defenderse”, sin embargo, eso que esperaba nunca ocurrió, ya que, en lugar de encontrarse con una mesa de jueces, se encontró con un moderador que lo único que hizo fue coordinar la presentación de los trabajos. Con respecto a este evento en particular, Javier indicó que le desmotivó el hecho de percibir una baja asistencia por parte del público a las mesas de trabajo. Atribuye esto al hecho de que, en los mismos horarios se agendaron talleres que eran muy interesantes para los asistentes al

evento.

En algún momento, posterior a este par de experiencias, Raúl le preguntó a Javier cómo se sentía al respecto. Javier le dijo que le había gustado, que se sentía bien y que consideraba que la investigación era una posibilidad en su futuro académico y profesional. Raúl le dijo a Javier que esa respuesta le preocupaba, porque consideraba que era un indicador de que Javier “no daba la suficiente importancia” a la actividad investigativa, es decir, que la investigación “...no te encanta, no te enamora, no te apasiona”. Raúl le dijo entonces a Javier que, si su interés por la investigación era auténtico, se “centrara” en ella, para seguir aprendiendo y no quedarse solamente con una publicación y una experiencia breve como ponente. Raúl motivó a Javier para seguir adelante, y con esto se refería no solamente acumular publicaciones, sino a llevar a cabo investigaciones que “sirvan para algo”, es decir, que contribuyan a solucionar o visibilizar alguna problemática. “Siempre pregúntate: ¿para qué va a servir esta investigación?”, le aconsejaba Raúl a Javier.

Javier considera que la mayoría de sus compañeros no dedica tiempo suficiente a la investigación porque “...no le toman la importancia [...] no ven la investigación como algo bueno o interesante”. Javier coincide con Raúl en pensar que la investigación debería de servir para dar solución a problemas sociales.

Javier reconoce que “sería muy difícil” lograr el nivel de interés que Raúl tiene por la investigación, sin embargo, Javier demuestra un elevado compromiso hacia la labor investigativa, pues nos dice que para él la investigación “no es un juego”. Javier dice que “de alguna forma a veces te pierdes eventos o lugares adonde ir o situaciones, porque tienes que trabajar en la investigación, o sea, dedicarle el tiempo porque, pues, la investigación lo requiere ¿no? Lo requiere y lo vale”

“Sonará muy raro, pero nosotros no éramos amigos, éramos compañeros”, dice Javier, cuando recuerda los inicios de este proceso de acompañamiento que diera frutos tan significativos para ambos. Javier dice que los dos “son muy líderes”, pero que esto no impidió que llevaran a cabo una labor de equipo productiva y satisfactoria. Esto lo atribuye Javier a que “...sabemos separar [lo personal de lo académico], somos como que, de alguna forma, profesionales”. Javier indica que, un

“aspecto clave” de su forma de trabajar, es que lo hacían “a la par”, es decir, que las tareas se repartían de forma equitativa, además de que todas las tareas se encontraban calendarizadas e identificadas como “metas” que debían de cumplirse dentro de cierto período de tiempo. Raúl, quien fungía como “asesor”, daba indicaciones a Javier. Sin embargo, Javier dice que no le gustaba limitarse a recibir órdenes, pues siempre solicitaba a Raúl que fundamentara sus indicaciones y sugerencias, pues él –Javier– necesitaba entender el objetivo de cada tarea y sentirse convencido de ésta, antes de llevarla a cabo.

Javier nos dice que Raúl le decía que “Yo no voy a descansar hasta que tú te conviertas [en] autónomo y puedas trabajar todo solo”. Para Raúl ese era el reto, lograr que su compañero “transformara” su “forma de trabajar”, y para Javier era un reto el lograr esta “transformación”, además de llevar a cabo la ponencia en los eventos. Al día de hoy, Javier considera que ambos retos fueron superados. De aquella investigación resultaron dos ponencias en eventos académicos; una publicación en memorias de uno de los eventos y un capítulo en un libro, algo que “nunca imaginamos que pudiera suceder”.

“Lo mejor que me pudo pasar durante mi licenciatura”, con estas palabras Javier resume el significado que estas experiencias de investigación tuvieron en su vida.

“Mi perspectiva cambió”, indica Javier, y con esto se refiere al hecho de que aquella primera investigación que presentó en los eventos de Tijuana y de Ciudad Obregón, tuvo su origen en una tarea escolar y fue elaborada con pocos conocimientos, no sólo del proceso investigativo sino de los lineamientos que deben de seguirse para participar en eventos académicos. Esto hace que aquella investigación sea distinta de la que se encuentra elaborando al día de hoy, la cual “quería que estuviera mejor hecha que la anterior”.

Javier le contó sus planes de realizar una segunda investigación a Raúl, y éste le sugirió que cambiara de tema y le dijo que le “echara ganas”, además de ofrecerle ayuda. Javier dice que ese momento marcó un “desprendimiento” de Raúl hacia él, pues le ofreció ayuda, pero aclarando que ahora “ya tienes que trabajarlo tú solo”. Actualmente, esta investigación, titulada: “Expectativas de los estudiantes de Ciencias de la Educación por cursar materias afines a la política educativa”, se

encuentra terminada y en espera de ser presentada en el mes de noviembre en el XIV Congreso del COMIE. Raúl va como segundo autor.

Javier sigue investigando y contando con el apoyo de Raúl, el cual se encuentra disponible para brindar ayuda a su amigo, cuando éste lo requiere.

De aquél proceso de acompañamiento, queda una amistad y la ilusión de crear un “semillero de investigación”, un espacio gestionado por estudiantes de licenciatura que sirva para aclarar dudas acerca del quehacer investigativo y para brindar acompañamiento entre pares. Javier, quien actualmente apoya a estudiantes de licenciatura y posgrado con sus trabajos de investigación, considera que es común que los estudiantes se desmotiven al sentir que no son capaces de entender o llevar a cabo alguna parte del proceso de investigación. La desmotivación suele ser mayor cuando se encuentran con profesores que no comparten información y no los alientan a seguir adelante. Es por esto que Javier cree en el apoyo mutuo y generoso entre pares, para evitar que se presente la desmotivación y lograr que esos compañeros que al principio se acercan al semillero buscando ayuda, sean los que en un futuro puedan brindar ayuda a otros estudiantes, porque Javier dice que Raúl piensa que: “cualquier persona puede investigar, solamente necesita un poco de acompañamiento y unas pataditas de buena suerte”, algo de lo que Javier se encuentra completamente convencido

Los intercambios virtuales

El proceso de acompañamiento que se dio entre Raúl y Javier, transcurrió en su mayoría a través de espacios virtuales, dado que Raúl vive en la ciudad de Ensenada y Javier vive en San Quintín, población ubicada a 188 kilómetros de distancia de Ensenada.

Los espacios virtuales utilizados por ambos durante el proceso de acompañamiento fueron los siguientes: Facebook, correo electrónico, Google Drive y la aplicación para teléfono celular “WhatsApp”, desde la cual se enviaban mensajes de texto y mensajes de voz.

El intercambio entre ambos compañeros tuvo como objetivo la elaboración de una

investigación que se propondría como ponencia para dos eventos académicos. En dicho trabajo, Javier aparecía como primer autor y Raúl como segundo. El intercambio que se observa en las capturas de pantalla se percibe amistoso, aderezado con frases y palabras de uso coloquial, y con emojis que ayudaban a ilustrar el estado de ánimo de ambos interlocutores.

A través de estos espacios virtuales, Raúl y Javier se intercambiaron archivos de texto, presentaciones, gráficas, tablas y hasta una liga a un video de YouTube, el cual contiene un tutorial para el uso del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS, por sus siglas en inglés).

El uso del SPSS y su utilidad como herramienta al servicio del análisis de datos, fue uno de los aprendizajes que Raúl transmitió a Javier durante el proceso de acompañamiento. En la captura de pantalla de un correo que Javier envía a Raúl, el primero comparte con el segundo el entusiasmo que le produce el explorar el SPSS e ir descubriendo la utilidad que tiene para llevar a cabo su trabajo: “Me alegra saber que ya no tendré que contarlos [los datos] uno por uno [para obtener la frecuencia]”. Raúl le recomienda a Javier que vea el video de YouTube porque “...no quiero que te pierdas el saber cómo se sacan las correlaciones, y otras funciones que te van a ser de gran utilidad”. En capturas de pantalla de intercambios posteriores, Javier envía a Raúl tablas elaboradas con ayuda del SPSS, reiterando su agrado por dicho programa.

En las capturas de pantalla queda en evidencia que, para avanzar en la construcción del trabajo la tarea se reparte; ambos piden y ofrecen ayuda; discuten y toman decisiones en conjunto; revisan los lineamientos de la convocatoria; hacen y piden sugerencias; fundamentan dichas sugerencias; agradecen al otro sus aportaciones y manifiestan entusiasmo ante los avances.

Los temas de los que hablaban eran variados, aunque todos ellos vinculados al desarrollo del proyecto y la participación en la convocatoria. Ante un comentario de Raúl, mencionando la fecha límite para el envío de los trabajos indicada en la convocatoria, Javier le dice que necesita “...que me digas en qué puedo ir avanzando, para dedicarle tiempo.”

Ambos hablan acerca de las implicaciones de los resultados de su trabajo y de la forma en la que estos podrían ser de utilidad para ciertos contextos. Asimismo, se ponen de acuerdo para

ajustarse a los “lineamientos”, los “requisitos” y el “formato solicitado” en la convocatoria. Uno de esos lineamientos tenía que ver con el número de palabras permitido en el título, aunque consideraban que el no cumplir plenamente con este requisito “no es motivo para rechazarlo [el trabajo]”. Raúl y Javier hicieron varias propuestas de título y discutieron acerca de la importancia que tiene el hecho de que el título sea coherente con el objetivo de la investigación y con los datos obtenidos a través del instrumento aplicado.

El trabajo no se concentraba exclusivamente en la investigación y el documento final, también preparaban la ponencia. Raúl le dice a Javier que hay cierta información que no es necesario incluir en la presentación, “...pero sí [es necesario] que los tengas claros para la sesión de preguntas y respuestas”. También hablaban acerca de la posibilidad de eliminar imágenes de las diapositivas, para evitar que éstas quedaran demasiado extensas o saturadas.

Ambos autores destacaban la importancia de retomar y trabajar ciertas líneas argumentativas; reflexionaban en torno al tema de la información que requerían y las fuentes de las cuales la obtendrían; consultaban documentos oficiales para fundamentar su trabajo; se enviaban documentos subrayados; destacaban de la importancia que para ambos tenía la elección adecuada de los términos; hablaban de ítems, variables, dimensiones, categorías e indicadores, y en general, se preocupaban por hacer un buen trabajo, porque “si lo hacemos bien, es publicable”.

Conclusiones

La formación en investigación va mucho más allá de la mera acumulación de información, o de la reproducción de ciertas prácticas. Para que un estudiante se convierta en un aprendiz de investigador, un ponente, un autor o un “iniciado” en el mundo de los investigadores profesionales, requiere de un apoyo que le permita acceder a esa cultura, significados, reglas escritas y no escritas, valores, formas de ver y de expresar, que caracterizan a los representantes de ciertas disciplina o campo del conocimiento.

El acompañamiento, cuando ocurre en el contexto de una relación humana abierta, cálida, fluida y basada en el compromiso, la disciplina y la búsqueda de un objetivo común, es una forma

efectiva de desarrollar los conocimientos y habilidades que caracteriza a quienes investigan.

Lo que tuvo de particular el caso presentado, es la forma espontánea en la que un par de estudiantes, construyeron una dinámica de acompañamiento que, sin que mediara ninguna autoridad o institución de por medio, se fue sirviendo de esos elementos –disciplina, reflexividad, compromiso, reciprocidad– que son necesarios para construir un proceso de acompañamiento eficaz para cumplir con objetivos académicos inmediatos –ponencias en eventos académicos– y con la meta de desarrollar habilidades investigativas en el estudiante “menos experto”.

Referencias

- Álvarez, C. y José Luis S.F. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1), artículo 14. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Cardozo-Ortiz, C. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación y educadores*, 14 (2), 309-325. Recuperado de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1926/2513>
- Estevez, M; Audisio, M; Fernández, M. y S. Mabres (2012). Tutoría entre pares en la carrera de trabajo social de la Universidad Nacional de San Juan. Una propuesta para abordar los problemas de ingreso, desgranamiento y deserción. *Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 2 (3), 15-24. Recuperado de: http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/5_estevez.pdf
- Rubio, L. (2009). La tutoría entre pares como apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes de primer ingreso: ¿Aprendizaje mutuo? *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 14: Práctica educativa en espacios escolares*. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/0187-F.pdf

CAPITULO 4: El usuario no visual: el apoyo a su inclusión desde la perspectiva del diseño industrial

Sofía Alejandra Luna Rodríguez

Introducción

Un gran porcentaje de los proyectos de diseño son desarrollados para resolver un problema que padece un usuario similar al mismo diseñador en su día a día; un usuario que se desenvuelve generalmente en su entorno con total naturalidad y sin ninguna dificultad. Sin embargo, no todos los usuarios son así, existe uno que no tiene relación visual con el diseño: los invidentes. El presente texto es una reflexión que cuestiona el actual *modus operandi* del diseñador industrial, el cual en un gran porcentaje se centra en el sentido de la vista, al usualmente desarrollar bocetos, modelado digital en 3D, imágenes fotorrealistas, etc. ¿Será necesario revalorar los demás sentidos?, ¿qué ventajas se podrían obtener al diseñar considerando el resto de los sentidos, como el oído, el tacto, o hasta el olfato?, ¿cómo impactan estas consideraciones en el proceso de diseño?, ¿se deberían evaluar las propuestas de diseño utilizando todos los sentidos? Todos estos cuestionamientos son fruto de una experiencia de diseño con los mismos invidentes, la cual hizo reflexionar el proceso de diseño, desde las etapas de investigación hasta la misma presentación de las propuestas.

Sustento teórico

El sentido de la vista vs los estilos en el Diseño Industrial

Como se ha descrito, la profesión del diseñador industrial se ha guiado por la visión, como principal herramienta de apreciación de la forma. Durante la década de los años treinta, se popularizó la forma de diseñar a partir de la estilización del objeto, teniendo como principal objetivo embellecer los productos y generar imágenes de marca para que fuesen más atractivos para los consumidores.

El styling, como es conocido este movimiento, es definido por Gillo Dorfles (1968) como “una apropiada y cauta cosmética del producto, hecha de tal manera que se le dé a éste un nuevo

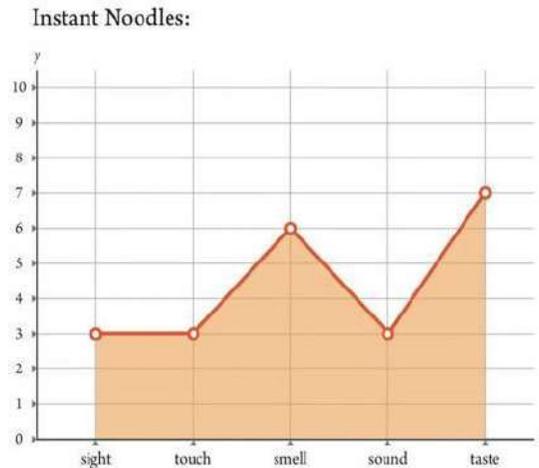
atractivo, que confiera nueva elegancia al objeto, prescindiendo de toda razón de necesidad técnica y funcional propiamente dicha”. Este antecedente histórico, sumado a las tendencias de diseño estéticas, que regularmente solo tratan el exterior de un objeto, propician el sólo desarrollar y apreciar la actividad proyectual a través, en gran medida, de la vista. Los proyectos de diseño se guían, generan, evalúan, y critican a través de factores visuales.

Bruno Munari (1977) en sus cursos hacia siempre hincapié en como existe una tendencia de unos diseñadores a proyectar con una fuerte inclinación hacia el sentido de la vista. Sin embargo, abundan los ejemplos de diseños mal logrados por no haberse considerado a los otros sentidos. Lo anterior debido a que la relación que tenemos con los objetos que conforman nuestro entorno en la ciudad no solo es visual, sino que también involucra los demás sentidos, y por ello desde el mismo proceso de diseño deben de ser tomados en consideración.

Sam Hewitt (2013) menciona que “el diseño se trata de jugar con los sentidos de las personas mediante la manipulación de la forma y función de un objeto y la búsqueda de un equilibrio que provoca la experiencia sensorial adecuada para el contexto del producto...”. Al utilizar todos nuestros sentidos al momento de diseñar nos brindará diferentes perspectivas del mismo objeto. Propiciará al diseñador en planear que sentimientos y pensamientos desea que el usuario tenga al momento de interactuar con su propuesta ya sea objeto o sistema para la ciudad o un espacio específico.

Jinsop Lee (2013), diseñador industrial y exprofesor de la Universidad Kyungil en Corea del Sur, diseñó un método para evaluar no sólo proyectos de diseño, sino diversas experiencias del día a día desde el punto de vista de todos los sentidos. Para ello, creó el “*diagrama de los cinco sentidos*” (ver Figura 1), compuesto de dos ejes, donde en el eje Y se tiene una escala de 0 a 10 y en el eje X, los cinco sentidos. Se califica la experiencia que se tiene con el producto de manera independiente por cada sentido, con el fin de identificar fortalezas y/o oportunidades sensoriales para la propuesta de diseño. Esta herramienta no sólo se debería de utilizar al final del proceso de diseño, sino durante el desarrollo del mismo y en repetidas ocasiones con el fin de enriquecer la experiencia sensorial.

Figura 1 Diagrama de los 5 sentidos



“El uso de todos nuestros sentidos para diseñar no sólo ampliará nuestra creatividad hacia nuevos estándares, sino que también va a dar a los usuarios finales sentimientos, recuerdos y experiencias estimulantes” (Trent, 2011), para lograr lo anterior se considera intensificar las acciones de diseño que permitan generar y evaluar estímulos más allá de los visuales, como lo son la generación de volumetrías, estudios de texturas, pruebas de acabados; así mismo la inclusión de otros profesionales que pudieran asistir en el diseño de sonidos, olores, y sabores. Logrando una experiencia mucho más placentera sensorialmente, con los objetos. De esta manera, las consideraciones anteriores también podrían verse aplicadas al evaluar propuestas de diseño ya sea dentro del entorno profesional o académico. Esto con el fin de evitar juicios y gustos personales, basados únicamente en apreciaciones visuales, muchas de ellas tomando como única fuente una imagen, unos planos, etc.

Los usuarios invidentes en la ciudad

Hoy en día la práctica del Diseño Industrial se encuentra en un proceso de expansión, los límites de la disciplina se desvanecen y comienza a tomar responsabilidades en terrenos donde décadas anteriores no era imaginable. Es la misma manera de trabajar por parte de los diseñadores lo que ha llamado la atención de organizaciones del sector privado y público –siendo empresas, instituciones educativas, y/o asociaciones civiles–, quienes han implementado principios generales del proceso de diseño, ya sea con el fin de innovar, de hacer las cosas de una manera diferente, o de resolver problemas que les impedían avanzar.

Lo anterior ha dado pie a una diversificación de la disciplina, lo cual a ha generado, como menciona Luis Rodríguez Morales (s.f.), “una variedad de enfoques surgidos desde la teoría y la práctica del diseño, de los cuales se distinguen discursos y tesis”. Entre ellos destacan el diseño emocional, la gestión del diseño, el diseño estratégico, el diseño sustentable, el diseño para el otro 90%, y el diseño centrado en el usuario. Algunos de ellos han llegado a la academia y se han plantado en la matrícula de los futuros diseñadores, principalmente en los estudios de posgrado, y en menor medida a nivel licenciatura. El diseño centrado en el usuario específico ha sido un programa académico de Diseño Industrial, cuyos proyectos tienen como enfoque el entender con gran profundidad al usuario final, con el objetivo de obtener la mayor cantidad de información durante todo el proceso de diseño, y que se consiga, como resultado, un producto fácil de usar y que se adapte rápidamente a su entorno.

Sin embargo, ¿qué sucede cuando al alumno se le presenta un usuario diferente al común?, ¿un usuario que presenta una discapacidad, la cual no le permite desplazarse usando todos sus sentidos?, ¿es necesario revalorar el acercamiento a este?, ¿es necesario cambiar la manera en que se obtiene retroalimentación?

Este fue el caso de un grupo de alumnos de séptimo semestre de la Licenciatura en Diseño Industrial de la Universidad Autónoma de Nuevo León, quienes trabajaron para la comunidad de invidentes de escasos recursos, que día a día utilizan la red de transporte público de la ciudad de Monterrey, Nuevo León, México.

Incidencias a nivel mundial y en Nuevo León, México

Las estadísticas indican que en el mundo hay 45 millones de personas invidentes. Sólo un 5% han nacido así y el otro 95% se ha convertido a causa de una enfermedad o lesiones en los ojos o en el cerebro. En Nuevo León, México existen 16,645 hogares con personas con discapacidad visual, siendo el 1.8 por 1,000 habitantes en la ciudad de Monterrey, donde la gran mayoría vive en familia nuclear (50%), el 68% utiliza el transporte público, (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2000), de los cuales predominan las personas en la adultez, arriba de 30 años, y que cuentan con discapacidad visual por motivos de vejez o enfermedad, y donde el 81% son

analfabetas (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2004).

La ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles) describe ocho grupos de causas por las que una persona puede llegar a presentar una posible discapacidad visual:

- Anomalías congénitas por enfermedades de la madre (rubéola y toxoplasmosis)
- Problemas de refracción (miopía, hipermetropía y astigmatismo)
- Traumatismo en los ojos
- Lesiones en el globo ocular (hipertensión ocular)
- Lesiones en el nervio óptico, quiasma y centros corticales
- Alteraciones próximas al ojo
- Enfermedades generales (infecciones o trastornos endocrinos)
- Por parásitos (más frecuentes en el 3er. mundo)

Las características y los sentidos de un invidente se desarrollan en general más que una persona que tiene sus cinco sentidos intactos; se conoce que, para los ciegos, el tacto adquiere un valor mucho más notorio, pues gracias a él pueden palpar, examinar, observar y conocer una inmensa cantidad de seres y objetos, asimismo, gracias al tacto pueden leer y asimilar de este modo toda la información que hay en los libros.

Muchos invidentes pueden detectar obstáculos como muros o postes sin necesidad de tocarlos, sólo con el hecho de escuchar, este sistema para detectar auditivamente a los objetos se llama ecolocación, es decir, localización por el eco. Por medio del olfato los invidentes tienen acceso a un caudal de información incalculable. A través de este sentido perciben los diferentes olores que hay en el ambiente y pueden tener conocimiento de la existencia de muchos objetos o situaciones. No se deja de lado al sentido del gusto, que a menudo es olvidado injustamente o puesto en un segundo lugar; pero en verdad es tan importante como los demás sentidos. Gracias a él nos podemos deleitar sintiendo los innumerables sabores que existen; imaginemos pues, lo vana y aburrida que sería la vida sin el gusto. (Infociegos, 2018)

Es así, como este proyecto se enfocó en conocer a las personas adultas con ceguera,

teniendo como objetivo comprender las dificultades que experimentan en el acceso al uso del sistema de transporte en la ciudad.

Metodología

Para entender a este usuario no convencional, carente de sentido de la vista, se decidió abordar el proyecto por medio de un estudio de caso, eligiendo a un grupo de invidentes que desarrollan sus actividades y aprendizaje en la Biblioteca Central Fray Servando Teresa de Mier ubicada en el centro de la ciudad de Monterrey.

Una primera interacción con este grupo de invidentes permitió la recolección de información a través de la entrevista y la observación, documentado por medio de videograbación, para definir las experiencias que estos viven día a día en lo que respecta al uso de transporte público en grandes ciudades como lo es Monterrey, México. Con la información se logró identificar la problemática: una total segregación de esta minoría en el sistema de transporte público de la ciudad, del cual no se sienten pertenecientes, y presentan muchas dificultades las veces que lo utilizan. Con el problema ya identificado, era necesario comprenderlo y experimentarlo, por lo que, a través del uso de técnicas empáticas, como la sensibilización –donde los alumnos por medio de un ejercicio de vivencia propia, en el cual consistió en caminar por la ciudad con la utilización de bastones y con los ojos cubiertos–, pudieron experimentar realmente la manera en que los usuarios se desarrollaban en un entorno exterior en su vida diaria.

Esto permitió generar “*perfiles de usuario*”, descrito por Garner & Evans (2009) como una técnica para definir a un usuario que se quiere explorar en base a datos reales de sus necesidades en un mapa descriptivo donde se explica cómo las experiencias, en su mayoría, involucraban aspectos psicológicos como el miedo de no poder moverse por su cuenta en el interior de su inmobiliario y en la ciudad, el mal trato por parte de otros usuarios y conductores de transporte, y las dificultades para utilizar efectivo y las soluciones propias a sus problemas.

En el resto del proceso de diseño se consideró utilizar el diseño inclusivo, involucrando a la población con discapacidad visual en el diseño de producto y encontrar cambios y/o modificaciones

necesarias para tener una mejor accesibilidad al transporte en la ciudad. No obstante, estas interacciones con los invidentes hicieron notorio a un usuario que no tiene relación visual con el diseño, y que difícilmente comprende términos como color, forma, acabado, etc. Debido a estas limitaciones, un boceto o un modelo 3D resultaría en vano; por lo que fue necesario aprovechar el resto de los sentidos, que como se mencionó anteriormente, se tienen más desarrollados; para la explicación de las propuestas de diseño, optando por prototipos que constarían de volumetrías con materiales similares al final y fáciles de manejar, pero que proporcionarán información indispensable en cuanto a forma, tamaño, textura y peso, para que el usuario final pueda interpretar la propuesta.

Los impedimentos en el transporte público

Analizando la red de transporte público de la ciudad enfocada, la cual se compone de cuatro servicios, es decir, rutas de autobús urbanas que conectan a la ciudad de Monterrey con el área metropolitana, la cual cuenta con 166 rutas urbanas que atraviesan por diferentes puntos, con cerca de 4,947 unidades (Consejo Estatal de Transporte y Vialidad); la ruta *Ecovía* –la cual es el primer proyecto desarrollado en la ciudad con autobuses de tránsito rápido y estaciones determinadas–, que cuenta con accesibilidad universal de piso bajo (Nuevo León Unido, 2014); taxis que brindan un servicio privado al usuario, asemejando un carro particular, con una flota superior de 30 mil unidades siendo el servicio más caro disponible en la ciudad, y la red de metro, la cual consta de dos líneas, que conecta el área metropolitana de Monterrey.

Se encontraron las siguientes necesidades respecto a cada tipo de transporte:

Transporte urbano

- Concientización de otros usuarios y los conductores
- Indispensable el uso del bastón
- Facilitar la acción de hacer paradas a la ruta
- Identificación de paradas
- Mejorar la experiencia al momento de descender del transporte
- Sistema de pago e identificación del usuario

Taxi

- Identificación de paradas para el usuario
- Identificación del invidente

Tras varias iteraciones, los resultados son soluciones que satisfacen necesidades de esta comunidad, que para el usuario resultan sencillas.

Exposición de resultados para la problemática

Las siguientes son propuestas que surgieron de las necesidades observadas en conjunto con la colaboración de los usuarios invidentes residentes en el Área de Monterrey.

1. La primera propuesta consiste en un brazalete que permite al usuario dar una señal de aviso al conductor del transporte urbano de la ruta, indicando hacia dónde se dirige, utilizando plantillas intercambiables de polipropileno transparente con números y letras en vinil negro, y cintilla con relieve en braille. Éstas se insertan en el bolsillo externo de película de PVC flexible cristalina, que se encuentra costurado a la cinta reflejante amarilla con un forro de membrana impermeable y transpirable micro porosa; esto, facilitando la diferenciación de las caras de las plantillas. Además, consta de un bolsillo interno para el almacenamiento de plantillas en desuso. El uso del reflejante lo hace visible ante los conductores a una distancia mínima de 384 metros, con una velocidad mayor a 80 km/h aproximadamente (Estándar Nacional Estadounidense para la ropa de seguridad de alta visibilidad, 2004).

2. Para la siguiente, se optó por el desarrollo de una mochila diseñada especialmente para invidentes y débiles visuales. La principal característica de esta mochila es un mecanismo giratorio de cuatro bandas reflejantes: una con la letra R (por la palabra ruta) y las otras tres con los números del 0 al 9 (y sus identificaciones en braille) para señalar la ruta que se busca abordar, así también las letras que forman la palabra “taxi”. De esta manera se cuenta con otros compartimientos que favorece la movilidad del usuario.

3. Por último, se diseñó un dispositivo eléctrico para ayudar a los invidentes al momento de tomar el camión de ruta. Este dispositivo consta de una pantalla led, que por medio de un teclado

recibe la información de la ruta que el usuario desea abordar; éste muestra en la pantalla el número ingresado, y el invidente lo tendrá que levantar de manera que el chofer de la unidad pueda verlo, y así, hacer la parada, entonces el usuario podrá abordar el transporte.

Éstas propuestas sacian el deseo de inclusión e integración a la sociedad dando soluciones que han llamado la atención de distintas instituciones y asociaciones dedicadas a este sector de la población, y que muestran interés en llevar estos proyectos –que en un inicio fueron académicos–, a la realidad.

Conclusión

Tras la experiencia de trabajar con un usuario no visual, no sólo se lograron diseñar productos que satisfacen sus necesidades de inclusión a la sociedad en grandes ciudades, si no que ha propiciado la reflexión sobre el peso que el sentido de la vista implica en la profesión. La consideración del resto de los sentidos no sólo en este tipo de proyectos, si no en cualquier otro que se desarrolle generará una mejor experiencia para el usuario, ya que, además de satisfacer el deseo visual, también involucrará una experiencia integral para el resto de los sentidos, que muchas veces es ignorada por productos con los que convivimos en el día a día; como lo son un vaso de plástico que huele mal, un automóvil que emite sonidos ruidosos, una pluma con una textura porosa, etc.; y que en gran parte pueden determinar el estado anímico del usuario. ¿Por qué si las mejores experiencias de la vida involucran todos los sentidos, no habría de serlo también con los objetos?

Referencias

- Consejo Estatal de Transporte y Vialidad. (2017). "Información por Ruta". Recuperado de: <http://www.cetyv.gob.mx/transporte/fichas.htm>
- Dorfles, G. (1968). *El diseño industrial y su estética*. Barcelona: Labor.
- Garner, S., & Evans, C. (2012). *Design and Designing: A Critical Introduction*. London.
- Berg. Infociegos. (2018). "Datos curiosos sobre los sentidos en los ciegos". Recuperado de: http://www.infociegos.com/espanol/index.php?option=com_content&task=view&id=27&Itemid=55
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2000). "Características de las personas con discapacidad visual". Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2000/discapacidad/visual_i.pdf
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2004). "Las personas con discapacidad en México: una visión censal". Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2004/discapacidad/visual_i.pdf
- Lee, J. (2013). "Design for All 5 Senses". Recuperado de: https://www.ted.com/talks/jinsop_lee_design_for_all_5_senses/transcript?language=es
- Munari, B. (1977). *Lo Intangible del Diseño Tangible*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco. Nuevo León Unido. (2014). "Ecovía". Recuperado de: <http://www.nl.gob.mx/?P=ecovia>
- Rodríguez Morales, L. (2017). "El Diseño en la posmodernidad: Discursos y tesis". Academia. Recuperado de: http://www.academia.edu/229965/Diseno_y_posmodernidad_discursos_y_tesis
- Trent, V. (2011). "What if we designed with all 5 senses?" Work Design Magazine. Recuperado de: <http://workdesign.com/2011/02/what-if-we-designed-with-all-5-senses/>

CAPITULO 5: Herramientas digitales para desarrollar habilidades de investigación en la formación docente

*Gustavo Reyes Sandoval
Gabriela del Rosario Aquino Pech
Víctor Hugo Gordillo Herrera*

Introducción

El presente texto está centrado en el desarrollo de habilidades de investigación, mediante las herramientas digitales, en un grupo de 52 alumnos de tres especialidades (español, matemáticas e historia) de la Licenciatura en Educación Secundaria de la Escuela Normal Superior del Estado (ENSEP) El objetivo principal es generar habilidades de investigación a través de las herramientas digitales en un grupo de normalistas. La pregunta que oriento dicha propuesta fue ¿Qué importancia tienen las herramientas digitales para el desarrollo de habilidades de investigación? Para su elaboración se siguió una metodología cualitativa utilizando el estudio de casos múltiples con 52 docentes en formación inicial de esta institución, a quienes se aplicaron entrevistas, pero, además, se analizaron interacciones virtuales llevadas a cabo en un grupo de WhatsApp. Los resultados permiten plantear el conocimiento de las herramientas digitales para el desarrollo de habilidades de investigaciones en los futuros maestros de educación básica, a través del trabajo colaborativo, de la lectura, de la resolución de problemas y el pensamiento crítico, así como el desarrollo de competencias digitales y tecnológicas.

Marco teórico

Herramientas digitales

Existen innumerables aplicaciones representativas de las nuevas tecnologías según (Hernández Requena 2008). “Las redes sociales son herramientas constructivistas que funcionan como una interacción para la comunicación entre ellos. Permitiendo el contacto continuo con los integrantes, y proporcionando nuevos materiales para la comunicación” (p. 30), por lo tanto, las nuevas tecnologías ofrecen al mundo mediático vínculos externos, así como nuevas habilidades y competencias en los ciudadanos del siglo XXI, sin embargo, Cesar Guadalupe (como se citó SclarTIC, 2016) piensa que el valor de las redes sociales no se constituye solo del Marketing

digital, tienen también que ver con las habilidades blandas, flexibilidad y el juicio crítico: para manejar en un mundo colapsado de información (p. 8).

En este mismo sentido, los saberes digitales son una estructura graduada que distinguen a los usuarios de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) conforme al contexto académico en el que se desenvuelven. Estos saberes permiten pensar en los objetivos del conocimiento más allá de los diferentes tipos de dispositivos y sintetizan una enorme cantidad de contenidos relacionados con las TIC que activan la organización de una discusión, hasta ahora, desordenada. (Ramírez Martinell y Casillas, 2017, p.16).

Cabe agregar, que saber usar dispositivos digitales es conocer y utilizar el software o el sistema operativo de tabletas, smartphones, computadoras, etc. Para aprovechar al máximo sus ventajas como herramientas de apoyo laboral y reconocer los usos potenciales y las limitaciones del dispositivo, por ejemplo, que administre archivos digitales, use programas y sistemas de información especializado, crea y manipule contenido de texto y texto enriquecido, crea y manipule conjunto de datos, medios de multimedia etc. Ante ello, Santamaría (2008) explica que las redes sociales en relación con la educación, es necesario hacerlo desde al menos tres perspectivas educativas complementarias: 1) aprender con redes sociales, 2) aprender a través de redes sociales y, 3) aprender a vivir en un mundo de redes sociales.

El problema digital es la necesidad de incrementar el aumento de la cobertura de las redes de telecomunicaciones para garantizar una efectiva conectividad. Sin embargo, resolver esta cuestión no agota el problema si se considera que una de las variables fundamentales que explican la brecha digital no está ubicada en la oferta sino en la demanda.

Habilidades de investigación

Nos desarrollamos en un mundo desafiante y cambiante, en el cual la palabra “competencia” viene tomando un papel fundamentalmente importante para el desarrollo y adquisición, existen muchas definiciones sobre este concepto, sin embargo, se abordará como un conjunto de habilidades, actitudes, valores y capacidades (saber ser y saber hacer).

Por lo tanto, dentro de una competencia se encuentran las habilidades definiéndolas como explica Rivas, (2011) deriva del latín *Habilis*, quiere decir tener la capacidad para manipular con facilidad, de esto se comprende que una habilidad es la capacidad de todo ser humano para realizar de manera eficaz y rápida determinada tarea. De la misma manera en este constructo se abordan las habilidades de investigación, que parten desde una competencia y por lo tanto son necesarias para crear investigaciones en diferentes contextos.

Según ECURED (2018) se entiende por habilidades investigativas a aquellas acciones conducidas a la planificación, práctica y comunicación de resultados obtenidos sobre determinado problema o tema científico. Por lo tanto, las habilidades de investigación son aquellas que facilitaran y son parte de la participación al momento de los procesos investigativos y así mismo permitirán la adquisición de diversas competencias.

Dentro de la formación docente es importante entender que es necesario el desarrollo y conocimiento de dichas capacidades para el enriquecimiento profesional, así como la puesta en práctica además de la vinculación con el perfil de egreso de los estudiantes normalistas, como se marca en el plan de estudios (1999) en el perfil de egreso campo uno: Habilidades intelectuales específicas:

Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa. (p. 11).

Dichas habilidades de investigación tienen relación con las capacidades para involucrarse en la investigación científica; dentro de ellas podemos encontrar el análisis, pensamiento crítico, la lectura, observación, argumentar, valorar, comprender, manejo y búsqueda de información, uso de herramientas que apoyan en este proceso, conocimiento, fuentes de consulta etc.

Con todo ello, las habilidades investigativas fortalecerán/desarrollan competencias en la formación docente. Por último, como señalan Escalante y Grijalva entendiendo competencia como habilidad, (como se citó en De Jesús Contreras) que: "Las competencias investigativas, pretenden

formar profesionales con amplios conocimientos y destrezas para emprender proyectos y programas de investigación de problemas, de relevancia social del contexto, el desarrollo de estas competencias pretende estructurar un pensamiento crítico, sistémico, abierto, reflexivo y creativo (Mendivelso, 2006) Saravia 2007 en (Díaz y Cols. 2007).

Metodología

Método

La investigación que se llevó a cabo fue de método cualitativo utilizado por Giroux y Tremblay, 2004 un proceso que se desenvuelve en cinco fases de trabajo: Definición del problema, Diseño de Trabajo, Recogida de Datos, Análisis de los datos, Validación e Informe. Por tal motivo, se utilizó el estudio de casos múltiples (Yin, 2002 y Stake, 2007), así como análisis de entrevistas y comentarios personales generados en un grupo de WhatsApp.

Instrumento y recolección de datos

Para plantear esta investigación, primero se generalizó el campo de estudio a través de la aplicación de entrevistas a 52 alumnos de tres especialidades (Matemáticas, español e Historia) de la Licenciatura en Educación Secundaria de la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla ENSEP (población de la investigación) y a su vez el análisis de las respuestas generadas en cada uno de los grupos. Por lo que respecta al procesamiento de la información, las herramientas utilizadas fueron las entrevistas a cada miembro de los grupos de alumnos de los diferentes grados de las especialidades y a su vez las respuestas generadas en los grupos de WhatsApp.

Unidad de análisis

Los constructos abordados para este trabajo, fueron (1) Herramientas digitales un medio para la sociedad mediática es la necesidad de incrementar el aumento de la cobertura de las redes de telecomunicaciones y garantizar una efectiva conectividad. (2) Habilidades de investigación: que se entiende por habilidades investigativas a aquellas acciones conducidas a la planificación, práctica

y comunicación de resultados obtenidos sobre determinado problema o tema científico. Por lo tanto, las habilidades de investigación son aquellas que facilitaran y son parte de la participación al momento de los procesos investigativos y así mismo permitirán la adquisición de diversas competencias.

Spirer (1980) desde hace más de tres décadas ha sugerido que para definir la unidad de análisis, el investigador tiene que identificar: a) descripción de los límites de la investigación; b) preguntas que se realizarán; c) posibles unidades de análisis; d) unidad de análisis más óptima; e) justificación de elección de unidad; f) preguntarse si la unidad elegida brindará la información necesaria, aspectos que se tomaron en cuenta para la elaboración de los mismos.

Análisis de datos

Los datos se analizaron transversalmente, siguiendo puntualmente las recomendaciones de Yin (2002) y Stake (2007), a través de las categorías e indicadores partiendo de la suma de los resultados de las entrevistas y la interpretación directa. Para validar los datos, se generó una revisión exhaustiva de las fuentes de información, las categorías fueron el constructo de habilidades de investigación y herramientas digitales, así como la socialización en un grupo de WhatsApp. Se trianguló la información mediante un cuadro de triple entrada según la propuesta universal de Ramírez (2013).

Figura 1.- Herramienta de trabajo

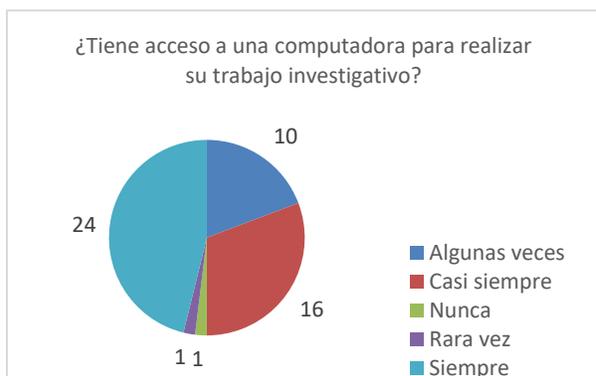


Figura 2 Acceso



Desarrollo y discusión

El avance en la tecnología computacional en términos de capacidad, costo y amigabilidad con el usuario, permite que cada vez más usuarios puedan servirse de estas herramientas para contar con información acertada. En base a las respuestas obtenidas, podemos observar que 24 alumnos respondieron que siempre tienen acceso a una computadora para realizar un trabajo investigativo, 10 alumnos solo algunas veces tienen la oportunidad de usar una computadora para realizar un trabajo de investigación, 16 alumnos casi siempre, 1 alumno rara vez y 1 alumno nunca.

En ese sentido, los docentes en formación, 40 personas disponen de un ordenador (computadora). Que en la actualidad desempeña un papel fundamental en la actualidad y da la facilidad de relacionar sucesivamente distintos tipos de información. Por tanto, el resto no tiene las herramientas.

Figura 3.- Posee algún dispositivo móvil portátil

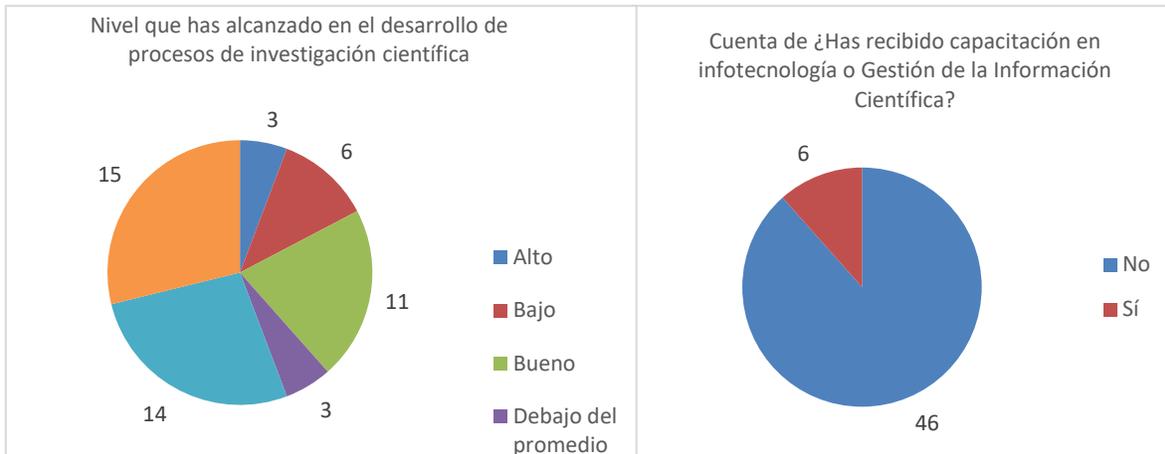


Figura 4 Importancia



Seguidamente en la (Figura 3) expresaron que los 52 de los encuestados 2 personas no cuentan con un dispositivo móvil portátil. Podríamos identificar este problema en la sociedad digital como la falta de acceso a la información mientras que el resto aprovecha el móvil para habilitar una llave de acceso a otras redes comunicativas. Por lo tanto, la importancia que se les da en el desarrollo de competencias investigativas en los profesores en formación inicial (Figura 7) se registró, que 17 personas proponen un enfoque alto, 20 de los participantes lo consideran bueno, 10 señalaron estable (medio) y el resto expresaron un promedio y debajo del promedio.

Figura 5. Nivel de Investigación



En este indicador (Figura 5) reflejan la representación del dominio y el desarrollo de divulgación científica, de los 52 encuestados, 15 se desempeñan en promedio, 11 personas bueno y 14 medio. Por consiguiente, 3 encuestados indican un nivel alto, sin embargo, 6 docentes en formación llevan una condición baja y el resto por debajo del promedio. En la (figura 6) con base en la pregunta sobre si los estudiantes normalistas han recibido capacitación en infotecnología o gestión de la información se observa de un total de 52 alumnos manifestaron que: 46 no han recibido ningún tipo de capacitación y el resto correspondiente a 6 estudiantes explican que si han recibido algún tipo de capacitación para la búsqueda de nuevos significados para su obtención.

Figura 7.- Herramientas

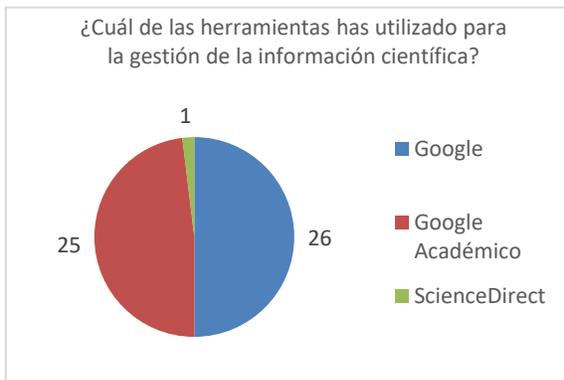
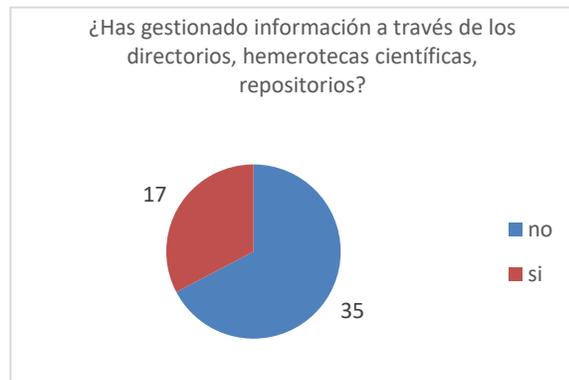


Figura 8 Gestión de la información



Para la (figura 7) en el cuestionamiento del uso de las herramientas utilizadas para llevar a cabo la gestión de la información científica; los normalistas afirman que, de Google, Google académico y Sciencedirect, 26 estudiantes manifiestan usar el primer, 25 el segundo y 1 solo el tercero; con ello, son los instrumentos más usados para la obtención y consulta de la información.

De la misma manera en el cuestionamiento sobre la gestión de la información entendiendo que a partir de esto se desarrollan de nuevo conocimiento y por lo tanto a través del uso de directorios, hemerotecas científicas y repositorios para la obtención de la información con base en los propósitos definidos; se observa en los resultados que 17 si han gestionado información a través de estos y 35 mencionan que no han gestionado ningún tipo de información a través de ello.

Figura 9.- Repositorios



Con base en la pregunta anterior, sobre la gestión de la información, si es afirmativo el cuestionamiento se muestran los resultados de los repositorios de información (sistema que organiza y materiales científicos y académicos) , en los cuales se ha manejado, siendo los siguientes: 13 normalistas afirman que utilizan Scielo (biblioteca electrónica), 14 clase, 10 Dialnet (sistema de revistas publicadas), 4 Redalyc (trabajos publicados) , 3 Latindex (hemeroteca digital), 3 Biosis (base de datos), 1 ERIC (base de datos), 1 DOAJ (directorio), 3 TDX(depósito cooperativo).

Figura 10.- Base de datos

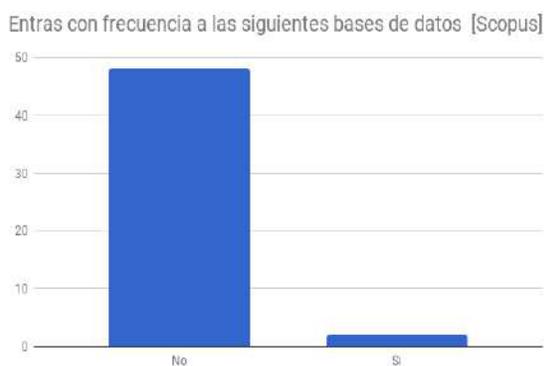
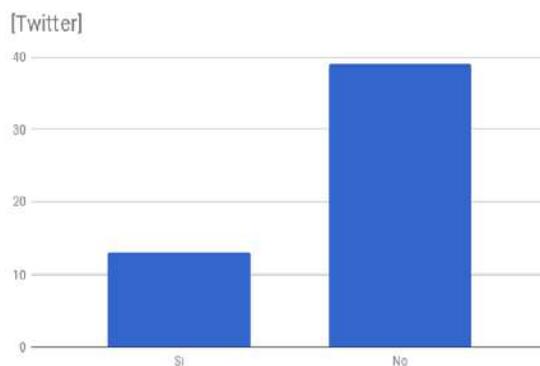


Figura 11 Redes sociales



Para el acceso al uso de bases de datos (figura 10) como Scopus los estudiantes afirman que en su gran mayoría no utilizan esta base para la gestión de la información entre otras como Wos y Slideshare. De la misma manera en la (figura 11) se puede ver reflejado que de las muchas redes sociales que existen como Twitter, Facebook, Ning, LinkedIn, Academia.edu, en la que se señala en la gráfica casi no le dan el uso para gestionar información científica.

Figura 12 Software



Figura 13 Gestores Bibliográficos



Para los softwares que ayudan a detectar plagio como Plagium (figura 12) se observa que se carece del conocimiento y uso a esta herramienta en lo cual la mayoría afirma no dar acceso a esta y en utilizar gestores bibliográficos (figura 13) uno de estos como Zotero, se encuentra de la misma manera que en la figura anterior, que más de 40 estudiantes no las utilizan además de que existen otras como Mendeley y EndNote.

Resultados y conclusiones

Con base en la discusión de las respuestas generadas por los estudiantes normalistas, se observa en primer lugar que de 52 alumnos 40 cuentan con una computadora en sus domicilios y 50 tienen un dispositivo móvil portátil, herramientas para gestionar información.

Para el constructo de habilidades de herramientas digitales como medio para generar habilidades de investigación en la formación docente inicial para su enriquecimiento profesional en el desarrollo de un país desafiante, se concluye de la siguiente manera: para la gestión de la información se observa que 26 personas usan mayormente Google, seguido de Google Académico

con 25 y uno solo con ScienceDirect; a través de las hemerotecas directorios y repositorios se afirma que de 52 alumnos 35 si han gestionado conocimientos a través de ello y 17 no lo han hecho y además con base en los resultados obtenidos de la pregunta anterior, 13 emplean Scielo, 14 clase, 10 Dialnet), 4 Redalyc, 3 Latindex, 3 Biosis, 1 ERIC, 1 DOAJ y 3 TDX todo esto son los repositorios para la consulta de información que señalan hacer uso los normalistas.

Sobre el cuestionamiento de entrar con frecuencia a la base de datos de Scopus los alumnos señalan que más de 40 de ellos lo han hecho, mientras que los demás desconocen de dicha base de datos entre otras como son Wos, Slideshare donde la gran mayoría desconoce de esta base y DivulgaRed. De la misma manera se les hizo el cuestionamiento sobre el uso que le dan a las redes sociales para gestionar información científica y se obtiene que: En Twitter la mayor parte no ha gestionado este tipo de información, en Ning la mayoría afirma de igual manera que tampoco lo ha hecho igual que en LinkedIn. Academia.edu, ResearchGate, pero en la red de Facebook más de 30 chicos manifiestan que ahí si gestiona mayormente la información científica. Por consiguiente, en el uso de los softwares para detectar plagio manifiestan que sobre Plagium que la gran mayoría no hace uso igual que en Plagiarism Checker, PlagScan, Turnitin, Paper Rater, CopyLeak y CopysCape. Por último, en la aplicación de los gestores bibliográficos, por ejemplo, uno de ellos Zotero, se observa que más de 40 estudiantes no le dan uso, de la misma manera con los siguientes gestores: EndNote y Mendeley.

Para el constructo de habilidades de investigación como la lectura, el pensamiento crítico y el análisis se concluye en que al momento de tener una computadora para realizar un trabajo investigativo 24 argumentan que siempre lo hace, 16 casi siempre, 10 algunas veces y los dos restantes rara vez y nunca. De la misma manera se les hizo el cuestionamiento sobre la importancia que tienen el desarrollo de habilidades investigativas (competencias) donde para 17 es alta la importancia, para 20 es bueno y el resto no es necesario. Así mismo se les pregunta sobre el nivel alcanzado referente al desarrollo de dichas habilidades donde la mayoría de los 52 cuestionados se encuentran en el promedio, seguido de un nivel medio, después un nivel bueno, bajo y por último alto.

Para finalizar en este constructo, los estudiantes afirman que la mayoría correspondiente a

56 no han recibido ningún tipo de capacitación en infotecnología o gestión de la información científica y 6 expresan que si han recibido alguna.

Como se puede observar en base a los cuestionamientos realizados y en este estudio hecho se concluye que la necesidad de hacer uso de herramientas digitales para generar habilidades de investigación es necesario, fundamental y presencial en los campos de desarrollo educativo, laboral y social y por lo tanto durante la formación docente existe un avance en el desarrollo de algunas, la disponibilidad de herramientas, aunque aún sigue habiendo carencias además de que aún se sigue desconociendo varias herramientas o más bien no se les ha dado un uso más enfocado a la gestión de la información científica aunque haya panoramas que pinten otras cosas.

Para terminar, al enfrentarnos a este tipo de gestión de información y uso de herramientas, da surgimiento a diversos retos como los siguientes: dar un enfoque adecuado a la gestión de la información científica, es decir conocer lo que es y saber cómo hacerlo, el interés y compromiso para acercarse a recibir capacitación para ampliar el conocimiento y manejo de la gestión de conocimientos, conocer el uso adecuado de las herramientas digitales, ampliar los conocimientos en utilizar otro tipo de repositorios así como buscadores y por último reflexionar sobre los recursos y la importancia que se tienen al alcance para la manipulación del conocimiento a través de diversas herramientas digitales que contribuirán al desarrollo de habilidades investigativas para el trabajo enriquecedor dentro de la formación docente inicial o cualquier otro campo.

Referencias

- Brito A. (2015). Nuevas coordenadas para la alfabetización: Debates, tensiones y desafíos en el escenario en la cultura digital. Organización de estados iberoamericanos. UNESCO Buenos Aires.
- De Jesús, Contreras, Z. 1 de abril (2018). Recuperado de:
http://www.educando.edu.do/files/1713/3190/5240/Las_Competicencias_Investigativas1.pdf
- Hernández Requena, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 5 (2), 26-35. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/780/78011201008.pdf>
- Ramírez Martinell, A., & Casillas, M. A. (2017). Saberes digitales de los docentes de educación básica, Una PROPUESTA para la discusión desde veracruz. Xaxalpa, veracruz, México: Coordinación para la Difusión.
- Rivas Tovar, Luis Arturo, LAS NUEVE COMPETENCIAS DE UN INVESTIGADOR. Investigación Administrativa [en línea] 2011, (Julio-diciembre): [Fecha de consulta: 1 de mayo de 2018] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=456045339003> ISSN 1870-6614
- Santamaría, F. (julio- septiembre, 2008). Posibilidades pedagógicas. Redes sociales y comunidades educativas. Revista TELOS, 76. Recuperado de <http://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articulocuaderno.asp@idarticulo=7&rev=76.htm>
- ScolarTIC. (2016). Educación, sociedad y trabajo. Relación entre educación, sociedad y trabajo en el siglo XXI, 16. Recuperado de: <https://create.piktochart.com/output/8978684-scolartic-tema-1-relacion-educacion-sociedad-y-trabajo-rez>
- Secretaría de Educación Pública. (1999). Plan de estudios. Licenciatura en educación secundaria.
- Distrito Federal, México: SEP. Stake, R. (2007). Investigación con estudio de casos (4ª. Ed.). Madrid, España: Ediciones Morata.

CAPITULO 6: La complejidad, la transdisciplinariedad y la innovación: ejes de la Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza y Aprendizaje en Educación Superior

*Ma. del Rosario Eugenia Gómez Zarazúa
Héctor López Elizalde
Ma. Trinidad Hernández Cabrera*

Introducción

En el año 2017 la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública en México, abrió la convocatoria para participar en las Redes de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza-Aprendizaje en la Educación Superior (RECREA); en respuesta, se conformó la Red RECREA Nodo Jalisco, integrada por los cuerpos académicos de la Universidad de Guadalajara UDG-CA-728 *Educación Superior y Procesos Educativos*; UDG-CA-719 *Gestión del Aprendizaje en Entornos Virtuales* y El BCENJ-CA-2 *Educación y Ciencia* de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco; con el fin de ampliar la cobertura de la Red a nivel regional se incorporaron los cuerpos académicos: UGTO-CA-61 *Procesos Educativos*, de la Universidad de Guanajuato; ENOI-CA-1 *Procesos de Formación* de la Escuela Normal Oficial de Irapuato y ENSOG-CA-1 *Formación Docente y Prácticas Educativas*, de tal forma la Red comprende los estados de Jalisco y Guanajuato.

El trabajo colaborativo como articulación entre las escuelas normales y las universidades ha implicado un compromiso entre los cuerpos académicos como colectivos y de cada uno de los integrantes de estos colegiados, que, en ese intercambio desde diferentes campos del saber, han producido una dinámica de subjetivación y de objetivación, basada en la construcción de lazos y solidaridades. (Morín, 1998).

La articulación para la conformación de estas Comunidades para la Renovación de la Enseñanza y Aprendizaje en Educación Superior (CoPs), implica ligar conocimientos de diferentes disciplinas y ámbitos de la educación y enlazar sujetos dispuestos a que “nos miremos y nos narremos como otro/s, a partir de lo que somos y de lo que tenemos, dejando conmovir nuestras propias certezas” (Corti, 2015, p. 10). Una condición *sine qua non* es la articulación genuina entre los saberes y las prácticas de todos los integrantes que forman esa comunidad, además, de compartir la noción de que la colaboración es una concepción política de las relaciones humanas y del

conocimiento que se produce.

Esta articulación entendida como la unión entre partes próximas a efecto de producir el movimiento, por lo que articular significaría unir las partes para poner en movimiento haciéndolo circular en sus propios límites.

Desde su lógica interna, los saberes y prácticas disponibles de quienes investigan colaborativamente, operan sinérgicamente en torno al campo y objeto de conocimiento definido, que de no ser así se volvería inasible y ambiguo. No obstante, delimitar no significa clausurar otras miradas, sino advertir que en los bordes está la posibilidad del *entre*. Delimitar no es simplificar, sino por lo contrario, multiplicar y recualificar los saberes de unos y otros, De este modo, vislumbraremos que lo que puede ocurrir en el *entre* de la ligadura, afectará directa u oblicuamente nuestras prácticas investigativas y la riqueza y calidad del conocimiento producido. (Corti, 2015, p.4)

Morín (1997), ha indagado sobre la articulación entre saberes y alude al pensamiento complejo como un pensamiento que relaciona y que es un modo de religación. El trabajo colaborativo para las relaciones interpersonales como para la producción de conocimiento, implica como puntos de partida la articulación y reciprocidad entre los saberes y prácticas de los participantes de los equipos investigadores y, el abordaje –en clave de complejidad- de la vinculación de éstos con el conocimiento. Es una práctica “entre varios” que (se) construye en el *entre* de los saberes. (Corti, 2015)

Así en la CoP, con esta dinámica de colaboración y articulación, se vislumbra que lo que puede ocurrir en el *entre* de la ligadura, afectará las prácticas investigativas, la riqueza y diversidad del conocimiento producido. El objetivo de estas articulaciones es enseñar a indagar de manera crítica con el fin de promover un pensamiento autónomo y complejo que permita a los ciudadanos interactuar de manera competente con el entorno y contribuir en su transformación.

Problema

La situación que se atiende es el fortalecimiento y mejora de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en educación superior, a través del establecimiento de vínculos de colaboración entre universidades públicas y escuelas normales y mediante la constitución de grupos de pares, con el fin de apoyar el desarrollo profesional y la renovación de las prácticas docentes.

Objetivo general

Incentivar la cultura del aprendizaje y apoyo entre pares de profesores de cuerpos académicos de instituciones de educación superior, para que se integren en comunidades y redes académicas orientadas a la innovación de las prácticas docentes, centradas en el aprendizaje de los estudiantes y en la construcción colectiva del conocimiento.

Beneficios al desarrollar este proyecto, desde diferentes ámbitos y niveles

- Para el área de conocimiento:

El proyecto ofrece aportes relevantes sobre la promoción de la cultura de colaboración entre pares, y la innovación, esto es, del trabajo horizontal entre profesores de Universidades Públicas Estatales (UPE's) y Escuelas Normales (EN), en virtud de que es un proyecto orientado a la innovación de las prácticas docentes, centradas en el aprendizaje de los estudiantes y en la construcción colectiva del conocimiento, además de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante el uso de las tecnologías digitales para crear y difundir nuevos materiales y cursos de aprendizaje. (RECREA, 2017)

- Para la región:

Propicia la vinculación académica entre el profesorado de las universidades públicas y las escuelas normales de la región. En un proceso en espiral se busca que en el corto plazo los resultados favorezcan la conformación de otras redes que participen en el proyecto

RECREA.

- Para cada institución:

Contribuye a la formación y el desarrollo profesional de los docentes que participen en el proyecto y en consecuencia de los egresados de las escuelas normales y de las universidades que participan. Además, ofrece la oportunidad de que las UPE's asuman el cumplimiento de su función social al participar en la atención de ciertos aspectos de la problemática que prevalece en éste ámbito educativo.

- Para el país:

Se promueve la renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel superior, en las escuelas normales, para coadyuvar a la mejora de la formación de los futuros profesores de educación básica, en concordancia a lo que demanda la Reforma a la Educación Básica y el Nuevo Modelo Educativo.

- Otros beneficiarios:

Se generan condiciones para que los Cuerpos Académicos involucrados mejoren su nivel de consolidación en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior (PRODEP).

- Beneficios con relación a la enseñanza-aprendizaje:

Vincular el trabajo de los estudiantes con los avances, metodologías y/o resultados de la investigación en los campos disciplinar y profesional para abordar situaciones reales y ofrecer soluciones pertinentes, en el marco de la complejidad.

Ejes teóricos

Los ejes transversales que para la transformación de la práctica docente se integran en la reflexión son:

1. Enfoque epistemológico sustentado en el pensamiento complejo, necesario para abordar y resolver situaciones de la realidad con una visión holística y compleja. (Morín, 2004, Nicolescu, 1996, Saavedra, 2014, Zemelman, 1978). El enfoque del pensamiento complejo implica asumir un diseño holístico que demanda contemplar la complejidad en su totalidad sin perder de vista los elementos independientes y sus interconexiones. Asimismo, con este enfoque se busca la transferencia del aprendizaje a situaciones particulares; para asegurar que ésta sea efectiva. El aprendizaje basado en el pensamiento complejo privilegia el diseño de tareas que integren conocimientos, habilidades y actitudes y que vayan de lo fácil a lo más difícil, de tal forma que el aprendiz desarrolle experticia a nivel gradual. (Merriënboer & Kirshner, 2007)

El pensamiento complejo plantea la perspectiva que la educación supone una práctica sensible a los procesos de construcción del conocimiento, integrando disciplinas, campos tradicionalmente alejados, como las ciencias sociales y las ciencias naturales, con las humanidades. Esta visión indica que enseñar a investigar constituye el medio para promover un pensamiento autónomo y de este modo, formar ciudadanos capaces de interactuar con su entorno y transformarlo.

El aprendizaje tiene sentido para el aprendiz cuanto se ancla al conocimiento previo y se conecta con el nuevo (Ausubel, 1983). También logra la transferencia del conocimiento a la práctica cuando ha experimentado situaciones en las cuales puede aplicar el conocimiento ya sea a través de la simulación o de escenarios reales.

2. Otro eje es la incorporación de los últimos avances de la investigación en el proceso y contenido de la enseñanza y el aprendizaje, para sustentar las soluciones con el conocimiento que han generado las ciencias. (Jenkins, 2007, Griffiths, 2004)

La creatividad como la capacidad de generar nuevo conocimiento para adaptarlo a nuevos

contextos y problemas; y la innovación, como la capacidad para transformar el conocimiento para proponer soluciones nuevas a problemas actuales.

3. La transdisciplinariedad que se considera “un proceso según el cual los límites de las disciplinas individuales se trascienden para tratar problemas desde perspectiva múltiples con vista a generar conocimiento emergente” (Nicolescu, 1998) Es un enfoque, un proceso para incrementar el conocimiento mediante la integración y transformación de perspectivas gnoseológicas distintas.

La didáctica transdisciplinar, busca construir procesos de enseñanza y aprendizaje que tengan como punto de partida el sujeto y sus motivos, y a articular estos con una formación conceptual, afectiva, humana que sea crítica, reflexiva, creativa, inventiva y transformadora. Busca:

...que se construyan contextos pedagógicos capaces de auxiliar al sujeto a entender los procesos históricos, sociales, biológicos, antropológicos, que confirmaron en la constitución del su ser, su saber, de sus los sus valores, de las sus actitudes, de su visión de mundo y que permita así tener herramientas mentales y conciencia para analizar el compromiso social y planetario que asume o no.

4. Un último eje es, la incorporación de las TIC como fenómeno complejo y no sólo instrumental en los escenarios de aprendizaje que complejicen las dinámicas de mediación comunicativa. (Monereo, 2005, Cullen, C., 1996)

Diseño metodológico

Los ejes mencionados en el punto anterior, se concretan a través de una propuesta de diseño instruccional con base en el Modelo de los Cuatro Componentes de Merriënboer, (2007). El supuesto esencial que constituye éstos y de los Diez Pasos (4C/ID), para lograr el aprendizaje complejo, los programas se describen mediante cuatro componentes básicos, que son tareas de aprendizaje¹, información de apoyo, información procedimental y práctica de parte

¹ En este proyecto el término “tareas de aprendizaje” se refiere a situaciones, proyectos, casos o problemas

de las tareas. (Ver Tabla 1.1)

Tabla 1.1 Cuatro componentes del plan del 4C/ID y los Diez Pasos. (Merriënboer, 2007)

Componentes del Plan del 4C/ID	Diez pasos para lograr el aprendizaje complejo
Tareas de aprendizaje	1. Diseñar tareas de aprendizaje 2. Secuenciar clases de tareas 3. Determinar objetivos de desempeño
Información de apoyo	4. Diseñar información de apoyo 5. Analizar estrategias cognitivas 6. Analizar modelos mentales
Información procedimental	7. Diseñar información procedimental 8. Analizar reglas cognitivas 9. Analizar conocimiento previo o requerido
Práctica de parte de las tareas	10. Diseñar prácticas de parte de las tareas

El proceso de diseño instruccional de proyectos de la vida real no sigue una progresión lineal del paso uno al diez; frecuentemente se enfrentan nuevos hallazgos y decisiones, que llevan a reconsiderar los pasos previos de forma iterativa. Por otro lado, algunos pasos pueden resultar superfluos en ciertos casos. (Merriënboer, 2007)

Las técnicas y herramientas que se ponen en juego en esta metodología son:

1. Técnicas

- Investigación en la acción
- Observación de la práctica
- Triangulación de datos
- Codificación y categorización de datos.

2. Herramientas

- Notas de campo para el registro y documentación de la práctica docente y de los resultados del plan de innovación.
- Cuestionarios y entrevistas a profesores y estudiantes
- Cursos virtuales dirigidos a los integrantes de las CoP's

que sirven para desarrollar competencias y pensamiento complejo y que requieren de llevar a cabo diversas actividades para conseguir el logro esperado

Resultados preliminares

Las estrategias de intervención se han desarrollado en los cursos de Psicología del Aprendizaje y Asesoría Metodológica del trabajo de titulación. Ambos son obligatorios y se cursan en tercero y séptimo semestres respectivamente de las licenciaturas en educación preescolar y primaria.

La estrategia para abordar las tareas de aprendizaje se centró en el estudio y trabajo autónomo del estudiante quien, acompañado por el asesor, se responsabilizó de la organización de su trabajo y del fortalecimiento de las competencias seleccionadas a partir de su propia toma de decisiones en el diseño de su experiencia de aprendizaje. La autogestión pedagógica, en la que el maestro deja de ser el protagonista del discurso y da paso a la autonomía del alumno, a la capacidad de autodirigirse y de construir su propio conocimiento, esto es, aprender a aprender a lo largo de la vida, que es uno de los logros más valiosos en los procesos de formación. (Lapassade, 1977). Lo anterior fue un desafío para los maestros que participaron en este proyecto, sobre todo porque exigió poner en juego la capacidad de innovación y creatividad para lograr ambientes de aprendizaje de trabajo colaborativo, autónomo y horizontal, a la vez de mantener su calidad de experto.

En los estudiantes significó incursionar en un cambio en la dinámica y relación que se estableció entre maestro-alumno; alumno-alumno y todos con el conocimiento en el marco de una realidad compleja y con incertidumbre. Ante este ambiente de aprendizaje hubo, en un primer momento, estudiantes que manifestaron su desconcierto. Los alumnos sorprendidos por la novedad de la experiencia permanecían inactivos, mudos, más o menos inertes y esperaban que el maestro tomara “las cosas en sus manos”, o bien, deseosos de llegar rápidamente a algo, realizaban cualquier tarea y “los más activos agreden a aquéllos que no quieren participar o participan débilmente” (Lapassade, 1977:26). Tal parece que esta reacción es frecuente en los grupos debido a que se está rompiendo un paradigma y la incertidumbre de lo que están por conocer, les invade.

Esa primera etapa fue elaborada y superada por los estudiantes. Se vivió la autogestión pedagógica no como un riesgo de desorden improductivo (Lapassade, 1977), sino como una

condición de mejorar los procesos de autoformación en los estudiantes La autogestión pedagógica ha sido pertinente en tanto el enfoque de pensamiento complejo porque éste permite ver la realidad de manera transdisciplinaria desde el momento en el que se amplía el umbral epistemológico, dando lugar a nuevas formas de descifrar esa realidad y que compete principalmente al estudiante.

Entre las evidencias de proceso se destacan: la organización del portafolio: en éste, los estudiantes integraron aquellos trabajos –seleccionados por ellos- que evidenciaron logros individuales como la autoevaluación de sus procesos, situación que permitió que los alumnos demostraran su capacidad de juicio para valorar la calidad de su propio desempeño académico, así como para reflexionar sobre sus estrategias de aprendizaje. Han documentado no sólo los logros, sino también experiencias que han valorado como “errores” y que son punto de partida para el análisis y reflexión de estas experiencias de aprendizaje y que han detonado el diseño de otras estrategias para aprender. De tal forma, los alumnos integraron “la historia documentada y estructurada de una serie de actos corroborados...realizados por medio de la escritura reflexiva, de la discusión y de la conversación” (Shulman, 1998, en Klenowski, 2014, p.40)

Otra situación es la originalidad y pertinencia en los temas a investigar en sus trabajos de titulación, en los que han incorporado el pensamiento complejo y uso de las TIC en el aula, de una manera innovadora. Más allá de los recursos utilizados, la práctica en el uso de las TIC se transformó en innovadora y creativa al vincularse con la conformación de nuevas representaciones que estos recursos tecnológicos ayudaron a reconfigurar en los estudiantes y en los profesores, como la noción de espacio y de interactividad. Una limitación respecto a este eje, es que los estudiantes no tenían completa libertad o facilidad de acceso a internet, lo que parece intrascendente, sin embargo, limitó el desarrollo de actividades diseñadas para este fin.

En encuestas que se han realizado, los resultados muestran que los estudiantes han logrado incorporar las TIC tanto a sus procesos de aprendizaje como a la práctica docente y el impacto en sus procesos de aprendizaje es importante, porque disponen de otro escenario de aprendizaje adicional al presencial. Con ello también se fortalecen sus habilidades para el trabajo autónomo en su formación, asimismo, es otro canal de comunicación con sus asesores.

La participación de dos de las estudiantes como colaboradoras en el cuerpo académico, a solicitud expresa de ellas, ha permitido el intercambio de ideas y experiencias alumnos-maestros, en un plano horizontal. Asimismo, las alumnas han intervenido como coordinadoras en talleres que se han realizado para apoyar a los estudiantes en temáticas como las técnicas y habilidades para la investigación.

La experiencia de la Red, con la modalidad de seminario en dos niveles: estatal, Nodo Guanajuato y Regional, Nodo Jalisco. En Guanajuato se lleva a cabo el seminario presencial, con una periodicidad mensual; a nivel regional se han realizado sesiones de seminario presencial y en línea, de manera bimensual.

El trabajo colaborativo se ha facilitado por los siguientes factores: se tienen propósitos claros que benefician a cada uno de los colegiados que participan; se cuenta con contextos de apoyo al interior de la propia CoP así como en las instituciones a las que pertenecen los CA; la relación de trabajo es clara y horizontal y se tiene capacidad para la toma de acuerdos consensuados y se han ampliado los propósitos iniciales del trabajo de tal manera que se generan otras posibilidades de desarrollo individual y colectivo; se mantiene una relación de trabajo, lo que ha exigido enfrentar problemáticas y resolver conjuntamente bajo el liderazgo del coordinador de la Red; y, por último, existe complementariedad en la experticia de los miembros de la Comunidad.

Los avances de los que hasta ahora se puede dar cuenta en el Nodo Guanajuato como comunidad de aprendizaje, son los siguientes:

- Intercambio de experiencias entre instituciones normalistas y universitarias, a través del seminario permanente de formación y seguimiento a la aplicación del proyecto.
- Aplicación del diagnóstico inicial para identificar las competencias y habilidades de los estudiantes en torno a los tres ejes que fundamentan el proyecto: Pensamiento complejo, incorporación del uso educativo de las TIC en la formación y las habilidades para la investigación.
- Aplicación del Plan de Innovación en los diferentes cursos seleccionados por cada uno de los cuerpos académicos.

- Sesiones de estudio y reflexión sobre los materiales teóricos que sustentan el proyecto.
- Invitación de expertos para acompañamiento y asesoría en diferentes temáticas implícitas en el proyecto como: metodología de la investigación, pensamiento complejo y la instrumentación de la investigación.
- Trabajo colaborativo a nivel institucional e interinstitucional.
- Accesibilidad para difundir proyectos y resultados en diversos foros.
- Innovación en los ambientes de aprendizaje, formas de trabajo y de percibir la realidad, de parte de los alumnos y profesores.
- Fortalecimiento de habilidades para el aprendizaje autónomo (autogestión)
- Estrategias para la innovación de la práctica docente normalista y universitaria.
- Intercambio de experiencias y diseño de otras estrategias de enseñanza entre, Escuelas Normales y Universidades.
- Incursión –aún incipiente- del currículo desde el pensamiento complejo y la transdisciplinariedad

Retos:

- Involucrar, a otros maestros de las instituciones que forman parte de RECREA, en el proyecto de innovación. Para atender lo anterior, al finalizar esta etapa se llevarán a cabo reuniones colegiadas con los profesores de otros cursos para convocarlos a incorporarse al proyecto.
- Coincidencia de tiempos entre integrantes de Cuerpos Académicos.
- Fortalecer el enfoque de pensamiento complejo y la organización curricular –al menos en los cursos de intervención- de manera transdisciplinaria

Conclusiones

La perspectiva que se está construyendo al interior de la CoP, se basa en la horizontalidad de las relaciones, la valoración de cada una de las individualidades que la conforman, sus diversas trayectorias profesionales, las que en la CoP se encuentran con un objetivo común que es la producción de conocimiento para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la

educación superior. En este sentido, podemos decir que, en el lapso de tiempo compartido colaborativamente, se impulsó una perspectiva donde lo múltiple fue considerándose inherente al trabajo.

Algunas inquietudes por atender son ¿Qué saberes se construyen a partir de las metodologías colaborativas? Y ¿Qué incidencia tendría este trabajo sobre la formación de los formadores de docentes? Tarea pendiente.

Referencias

- Klenowski, V. (2014). *Desarrollo del Portafolios para el Aprendizaje y la Evaluación. Procesos y Principios*. Narcea, S.A. de Ediciones. Madrid.
- Lapassade, G., (1977). *Autogestión Pedagógica. ¿Es posible la educación en libertad?* Gedisa, S.A. Barcelona, España.
- Merriënboër, J., Kirschner, P. (2007). *Diez pasos para el aprendizaje complejo: Un acercamiento sistemático al diseño instruccional de los cuatro componentes*. Aseguramiento de la calidad en la educación y en el trabajo, S.C.
- Monereo, C. (coord.). (2005) *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Grao.
- Nicolescu B. (1998). *La transdisciplinariedad, una nueva visión del mundo. Manifiesto*. Paris: Ediciones Du Rocher.
- Morín, E. (2004 [1999]) Epistemología de la Complejidad. En Morín, E. autor. *L'intelligense de la Complexite*. París. 1999 43-77
- Morin, E. (1998) *Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?* Ediciones Universidad del Salvador
- RECREA, (2017). *Elementos Clave*. Documento de trabajo.
- RECREA, (2017). *Pasos para la planeación de una asignatura con base en tareas de aprendizaje complejo*. Documento de trabajo.
- Saavedra, M. (2014). *Formación Docente Eficaz. Estrategia de Investigación Docente Transdisciplinaria*. Editorial Pax, México.

Zemelman, Hugo (1978b), *Conocimiento y sujetos sociales; contribución al estudio del presente*, México, El Colegio de México, Jornadas 111.

Fuentes electrónicas

Corti, A.M. e Iturralde, M. (2015). *La Investigación de la Formación Docente Mediante Metodologías Colaborativas entre Universidades e Institutos de Formación Docente*. Disponible en: www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/.../Iturralde.pdf

Griffiths, Ron. (2004). Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*. Vol. 29, Issue 6. P. 709-726. Disponible en: [eprints.uwe.ac.uk > ... > Research Repository](http://eprints.uwe.ac.uk/>...>ResearchRepository)

Jenkins, A., Healey, M. y Zetter, R. (2007). Linking teaching and research in disciplines and departments York The Higher Educ. Disponible en: <https://www.heacademy.ac.uk/knowledge-hub/linking-teaching-and-research-disciplines-and-departments>

Pabón Fernández, N.C. (Coord.) y Trigos Carrillo, L.M. () *Estrategias y orientaciones para el desarrollo de pensamiento complejo y competencias*. En: Trigos Carrillo, L.M. y Rosales Cueva, J.H. (Coords.), () *Estrategias para el desarrollo de pensamiento complejo y competencias*. INNOVA CESAL. México. Disponible en: http://www.innovacesal.org/innova_public_docs01_innova/ic_publicaciones_2012/ic_pub_01.htm

CAPITULO 7: Inclusión social y calidad de vida de los adultos mayores

*Martín Gerardo Vargas Elizondo
Kimberly Vanessa Santana Cruz
Briseda Noemí Ramos Ramírez*

Introducción

El incremento en la población de los adultos mayores es inminente, por lo que los estudios sobre el tema, son cada vez más y tratan de analizar cómo el adulto mayor debe seguir participando en la sociedad, pero antes de llegar a la respuesta de tan frecuente pregunta, es necesario cuestionarse, ¿Cuándo empieza la vejez? ¿En qué momento somos adultos mayores?, la respuesta a la pregunta tiene múltiples connotaciones, desde el enfoque biológico, se puede afirmar que los humanos comienzan a envejecer desde su nacimiento, cada año cumplido en realidad representa un año en el cual el cuerpo sufre decadencias en distinta medida con respecto al año anterior; desde la psicología el análisis parte de tres ejes: motor, emocional y cognitivo y desde la postura social se afirma que la vejez también es influenciada por factores sociales y económicos (Minois, 1987), las dificultades para enfrentar la vejez y las actitudes hacia su existencia también han variado dependiendo de los valores culturales y de la historia específica de cada sociedad (Lozano, 2011).

Lozano (2011) puntualiza en su trabajo que, las transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales han impactado en la ancianidad del siglo XX, de tal manera que las nuevas formas de vida de la población tienden a la marginación de los ancianos, mientras que los sistemas económicos han reducido la importancia de la herencia patrimonial y en consecuencia “se ha perdido el poder económico que los ancianos ejercían sobre los descendientes y a través del cual se hacían cuidar hasta la muerte” (p. 91). Otro elemento importante que destaca el autor es el conocimiento, cuya fuente ya no es propia del anciano, sino que es generado por la información que puede adquirir una persona a través de distintos medios, por lo que se rompe el eslabón de transmisión oral del conocimiento, lo que demerita aún más el valor del adulto mayor.

Este contexto impacta indudablemente en la calidad de vida que tienen hoy en día los adultos mayores y si bien llegar a la edad avanzada es un privilegio, puede convertirse en un problema para las familias y para el propio adulto mayor, cuyo contexto merma su estilo de vida y

satisfacción de la misma. Ante esto, un papel importante en la actualidad, lo tienen las instituciones públicas, cuya función es revalorar el posicionamiento social de las personas mayores y unir esfuerzos para mejorar su calidad de vida, por lo que los modelos que adoptan pretenden integrar distintos elementos, que, si bien no pierden de vista el ámbito biológico, se centran en la salud, las emociones, la autoayuda, la situación económica, psicológica, social, etc.

Dentro de este contexto, el trabajo que se presenta da cuenta de los resultados de un estudio sobre las barreras a las que se enfrentan los adultos mayores y que determinan su calidad de vida en un centro para personas de edad avanzada ubicado en la zona centro del estado de Colima. El estudio es exploratorio, en tanto representa un primer acercamiento en relación a las barreras físicas, tecnológicas, sociales y de comunicación que enfrentan las personas y determinan su calidad de vida. Se trabajó con una muestra de 15 adultos mayores, 8 mujeres y 7 hombres, de un total de 97 que atiende la Institución. Se empleó la Escala de Calidad de Vida WHOQOL-BREF, en la que se incluyeron algunas preguntas relacionadas con la percepción que tienen las personas del centro con respecto a su propia calidad de vida.

Sustento teórico

La variedad de términos para definir a la persona adulta varía de acuerdo a la postura, el autor, la temporalidad, la institución, el enfoque, etc., es decir, determinar el concepto que debe dársele a una persona cuya cúspide de productividad está por concluir o ya concluyó, implica analizar los conceptos lingüísticos más utilizados, sin embargo, al no ser uno de los objetivos del trabajo, solo se precisa que generalmente no existe una clara distinción entre los diferentes términos utilizados comúnmente, sin embargo, se utilizan palabras sinónimas como las expresiones de viejo, anciano, longevo y senecto (Zetina, 1999) y éstas a su vez se relacionan con la edad cronológica específica. En el trabajo de Zetina (1999), se enlistan los términos más comunes para caracterizar a la vejez de acuerdo al autor o institución, quienes la clasifican por edad (ver tabla 1). De ahí que la práctica común de identificar a quien se convierte en adulto mayor sea por su edad cronológica.

Tabla 1. Términos para caracterizar la vejez

Autor y/o institución	Grupo de edad	Concepto
Brocklehorst (1974)	60 – 74	Senil
	75 – 89	Ancianidad
	90 y más	Longevidad
De Nicola (1979)	45 – 50	Preseñil
	50 – 72	Senectud gradual
	72 – 89	Vejez declarada
	90 y más	Grandes viejos
Sociedad de Geriátrica y Gerontología de México	45 – 59	Prevejez
	60 – 79	Senectud
	80 y más	Ancianidad
Stieglitz (1964)	40 – 60	Madurez avanzada
	61 – 75	Senectud
	76 y más	Senil

Fuente: Zetina, M. (1999). Conceptualización del proceso de envejecimiento. Papeles de población, 5 (19), 23 – 41.

Uno de los términos más utilizados es el de la tercera edad o adultos mayores, la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2006) considera como personas adultas mayores a aquellas con una edad de 60 años o más, teniendo en cuenta la esperanza de vida de la población en donde se encuentre o habite y por ende tomando en cuenta las condiciones en las que presenta el envejecimiento. Sin embargo, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2017) hace referencia a que las personas denominadas como adultos mayores son aquellas de una edad de 60 a 74 años, aunque aun así a todo adulto mayor de 60 años se le debe de llamar de forma indistinta persona de la tercera edad.

Importante precisar que las personas en ancianidad o anciano es un término correcto y apropiado, según la OMS (2017) una persona anciana es aquella con una edad de 75 a 90 años. Tomando como referencia las etapas del desarrollo humano, la etapa de la ancianidad está ubicada en la séptima etapa del desarrollo de la vida; siendo la etapa final de la vida. Sin embargo, se menciona que ésta etapa tiene su comienzo desde la edad de adulto mayor aproximadamente a los 60 años de edad y tiene su evolución hasta el momento del fallecimiento.

En México es considerado un adulto mayor a partir de los 60 años de edad. Según la encuesta intercensal del 2015, el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) reportó que la población de adultos mayores dentro de nuestro país es del 10.4%, representando un total de 10, 055, 379 habitantes. A su vez, las proyecciones del Consejo Nacional de Población (CONAPO) estiman que para el año 2030 el porcentaje de adultos mayores será del 14.8%, lo que

representa un total de 20.4 millones. Asimismo, el 26% cuenta con alguna discapacidad y el 36.1% posee algún tipo de limitación por el declive que propicia la edad.

Por otro lado, según los datos de la Encuesta Nacional de Dinámica Demográfica (2014), señalan que los tipos de discapacidad más representados son: la discapacidad motriz, que se comienza a presentar con la limitación de caminar, subir y bajar usando sus piernas, cuyo porcentaje que presenta este tipo es del 64.7%. La limitación visual y la discapacidad visual, es el segundo tipo con un total del 41.4% de adultos mayores que la padecen y en tercer lugar están los que presentan limitaciones auditivas o discapacidad auditiva que constituyen el 25.9%. En el estado de Colima, el INEGI (2010) registró que viven aproximadamente un total de 711,235 habitantes, de los cuales alrededor de 58,728 constituyen la población adulta en el estado con 60 años o más. De esa población de adultos mayores, alrededor del 29.3% presentan algún tipo de limitación en sus actividades o discapacidad.

Por otra parte, en la población adulta más allá del declive que les propicia la ancianidad en su cuerpo y en la totalidad de su persona, podemos encontrar ciertos aspectos que pueden determinar la calidad de vida de las personas adultas mayores. Al respecto, Gildenberger (1978) puntualiza que la calidad de vida refiere al bienestar propio y toma en consideración la generación de condiciones que ayuden a satisfacer las propias necesidades básicas del ser humano, siendo éstas los materiales, sociales, entre otras. Por su parte, Velandia (1994), señala que la calidad de vida del adulto mayor es “la resultante de la interacción entre las diferentes características de la existencia humana (vivienda, vestido, alimentación, educación y libertades humanas); cada una de las cuales contribuye de diferente manera para permitir un óptimo estado de bienestar, teniendo en cuenta el proceso evolutivo del envejecimiento, las adaptaciones del individuo a su medio biológico y psicosocial cambiante el cual se da en forma individual y diferente; adaptación que influye en su salud física, fallas en la memoria y el temor, el abandono, la muerte, la dependencia o la invalidez” (p.300).

Así mismo, la calidad de vida representa la propia intención del adulto mayor por participar en la sociedad, O’Shea (2003), señala que “la calidad de vida del adulto mayor es una vida satisfactoria, bienestar subjetivo y psicológico, desarrollo personal y diversas representaciones de lo

que constituye una buena vida, y que se debe indagar al adulto mayor, sobre cómo da sentido a su propia vida, en el contexto cultural, y de los valores en el que vive, y en relación a sus propios objetivos de vida” (p.10), si la persona de la tercera edad tiene en claro quién es, sus capacidades y cuál es su lugar en la sociedad, será más natural su integración en el contexto social. Un escenario común en Europa es ver a adultos mayores en bares, restaurantes o paseando por las principales avenidas por las tardes, algunos hacen uso de bastones e incluso sillas de ruedas, su inclusión en el contexto es tan evidente, que los espacios, lugares e incluso el transporte se adapta para que no se limiten a realizar actividades al exterior, parece un buen ejemplo de buena calidad de vida y de inclusión social.

Desde estas posturas podemos puntualizar que, entre los diferentes ancianos, hombres o mujeres, la ancianidad tiene efectos, síntomas o evidencias que pueden verse de formas diferentes, ya que no sólo dependen de su sexo y estado de salud, sino que también tiene mucha importancia tanto el nivel de actividad que haya desempeñado en etapas previas al comienzo de este desarrollo y el nivel de actividad que usó el anciano durante esas etapas. Se considera que, a mayor actividad física o intelectual, menores son los efectos de esta etapa. Sin duda, el envejecimiento es parte de cada uno de los seres vivos, se muestra desde distintas perspectivas de las formas en las que envejecemos, de cómo es visto por la sociedad y cómo va disminuyendo la participación social, las barreras que se van generando en el ambiente y las necesidades que éstas van creando en cada persona.

Al respecto, en el segundo foro internacional sobre los Derechos Humanos de las Personas Mayores, celebrado en la Ciudad de México en 2014, se puntualizó en cinco elementos importantes: 1) que la incidencia de discapacidades aumenta con la edad y de manera notoria con el envejecimiento; 2) que en más de la mitad de los países de América Latina las mujeres registran la tasa de prevalencia mucho más alta que la de los hombres, especialmente al llegar a los 60 y más; 3) la prevalencia de la discapacidad es más elevada en los países donde el envejecimiento de la población está más avanzado; 4) las brechas de discapacidades en la población más envejecida aumentan con la edad entre los distintos niveles socioeconómicos y 5) las situaciones de dependencia y vulnerabilidad están potenciadas por las barreras físicas y sociales y pueden llevar a la exclusión. Por esto es clave la toma de conciencia para la inclusión social.

Abraham Maslow (1943) mencionó en su Teoría de la Jerarquización de las Necesidades Humanas, necesidades fundamentales para llegar a la autorrealización de cada persona, entre ellas se encuentran las necesidades fisiológicas y las necesidades sociales, para el ser humano es fundamental cubrir las primeras, sin embargo, desde la perspectiva social, las necesidades sociales representan también un importante elemento en la transición de una etapa de la vida a otra, somos seres sociales que viven en un contexto social y por tanto, ser parte de una sociedad se convierte en una necesidad quien envuelta por sus propios paradigmas, valores culturales e historia trata de integrar al adulto mayor a pesar de las complejas estructuras conceptuales actuales y una forma de hacerlo es a través de asociaciones o instituciones en donde se les trata de brindar un servicio para la obtención de una mejor calidad de vida a adultos mayores, a este grupo se le denomina adultos institucionalizados.

Siendo la institución “todo aquel lugar donde residen grupos de personas que están separadas de la sociedad, comparten una situación común y en el cual transcurre una parte de su vida en régimen cerrado y formalmente administrado” (Gaviria, 2003, p. 66), las instituciones son lugares que deben de tener la acreditación de distintos sectores para ser funcionales, tienen como finalidad proporcionarle al adulto mayor un alojamiento, cuidado, alimentación y mantener su salud (Minsal, 1994) y agregaríamos que son el conducto esencial para la inclusión social, por tanto su labor se convierte en el hilo conductor entre el bienestar del adulto mayor y su inclusión en el contexto social; por ello es fundamental que el lugar no solo se encuentre con las condiciones de infraestructura necesarias sino que además tenga en claro cuál es el estado actual de la población de adultos mayores, cuál es su calidad de vida y cómo se representa la persona de la tercera edad en la sociedad.

Por tanto, con la intención de apoyar a organismos como los llamados asilos de ancianos, la investigación que se realizó parte del conocimiento que tiene el adulto mayor de sí mismo, es decir, cómo se percibe con respecto a su calidad de vida y cómo concibe a su vez su contexto social. En el estudio se toma como eje central las necesidades básicas y sociales, que de acuerdo a Maslow (1943) corresponden a los tres primeros eslabones de su teoría de necesidades básicas (fisiológicas, de seguridad y sociales). Las limitaciones con las que los adultos mayores se enfrentan cotidianamente en su vida diaria constituyen un impedimento para alcanzar a desarrollar sus

necesidades básicas y sociales. Asimismo (Romera, 2006) clasifica los tipos de barreras dividiéndolas de la siguiente forma:

- a) Barreras físicas: son aquellas limitaciones materiales que impiden o dificultan a una persona poder desplazarse dificultando o limitando su participación.
- b) Barreras tecnológicas: impedimento o dificultad en el manejo e incluso el aprovechamiento de los medios tecnológicos limitando su autonomía.
- c) Barreras de comunicación: son aquellas que impiden o nos pueden llegar a dificultar el entendimiento con sus semejantes, generando una situación de aislamiento en su ámbito social.
- d) Barreras sociales y/o culturales: son las que impiden o dificultan a una persona integrarse y participar en el ambiente de su comunidad, generando así la discriminación.

En la edad adulta al comenzar a tener ciertas disfunciones o limitaciones trae como resultado la dependencia, lo cual le genera a la persona la dificultad de realizar sus actividades, el obstáculo en cuanto a su participación social, y además encontrar barreras ambientales para la realización de sus actividades y/o participación en su comunidad o sociedad en general; dejando al adulto mayor en una situación de desventaja e incapacidad (WHO, 2011). Ante este bosquejo general, el objetivo que se planteó estuvo centrado en analizar las barreras a las que se enfrentan los adultos mayores que les impide satisfacer sus necesidades básicas y el mejoramiento de su calidad de vida. Por tanto, se tomaron en consideración los aspectos de calidad de vida, necesidades básicas y las barreras.

Metodología

El estudio corresponde a un estudio exploratorio y fue realizado en el asilo La Armonía de la ciudad de Colima. La población total es de 97 personas, de las cuales fueron seleccionados 15 que reunían los criterios de inclusión para el estudio definidos: tener más de 65 años, disposición y capacidad mental para responder las escalas de forma adecuada. De los 15 adultos que conformaron la muestra 8 fueron mujeres y 7 hombres, de los cuales tres tienen una edad de 65 a 70, cuatro de 71 a 79, y ocho de 80 a 90. El instrumento empleado fue la Escala de Calidad de Vida

"WHOQOL-BREF", aunque se utilizó el original, se incluyeron cinco preguntas abiertas para corroborar y ampliar ciertos datos. La versión es original de la Organización Mundial de la Salud, la versión española es de Lucas R. en 1998, la cual está integrada por tres apartados: la primera parte son los datos generales; la segunda está compuesta por cinco categorías o cinco distintas fases integradas por ítem relacionados con su calidad de vida y satisfacción con su salud. Es importante puntualizar que el instrumento en mención se aplicó en forma de entrevista con la finalidad de que los participantes pudieran argumentar sus respuestas.

Resultados

El análisis general de los resultados obtenidos mediante la aplicación del instrumento, se planteó en relación con las variables estudiadas: Barreras y calidad de vida. Partimos del análisis que tanto las barreras de infraestructura, tecnológicas, de comunicación y sociales son consideradas barreras externas a los adultos mayores. Es decir, que son características con las que los adultos mayores se enfrentan en su vida diaria. De la misma manera podemos señalar las barreras internas, aquellas que los adultos mayores se interponen y esto genera cambios en su vida diaria. Las barreras personales, entre ellas las barreras actitudinales, al sumarse con las otras barreras genera un gran peso sobre la satisfacción de las necesidades, ya que, en muchos casos, aunque existan estas necesidades es difícil que los adultos mayores acepten o se esfuercen para que sean cubiertas o se satisfagan.

Como parte del análisis realizado, podemos afirmar que las barreras físicas o de infraestructura en el asilo de ancianos La Armonía han sido superadas, ya que la mayoría de los adultos mayores que ahí residen pueden desplazarse de manera independiente de un lugar a otro sin dificultades. En relación con las barreras tecnológicas podemos señalar que dentro de la población estudiada no tiene un gran impacto, ya que al encontrarse en la institución son muy pocos los adultos mayores que utilizan medios electrónicos, sin embargo, durante la aplicación de los instrumentos podríamos deducir que aun sin utilizarlos podrían tener una barrera o limitación en la información, ya que no es sencillo que obtengan o busquen información por sí mismos.

Las barreras de comunicación, sociales y culturales a las que se enfrentan los adultos

mayores tienen un gran impacto sobre ellos, ya que como se mencionó Maslow (1943) refiere que la comunicación, seguridad y afiliación son necesidades del ser humano para su bienestar, y son necesidades que dentro del asilo para la mayoría de ellos no son cubiertas y por ende son insatisfactorias. Una barrera actitudinal va más allá de que los adultos mayores tengan una actitud pesimista o negativa, al juntarse todas las barreras e impedir la satisfacción de las necesidades, por ende, puede tener un declive en la vida de cada uno de ellos, lo cual genera que se sientan insatisfechos y no tengan el ánimo para realizar sus actividades, ni buscar el mejoramiento de su calidad de vida. Las barreras personales se pueden generar por las emociones, los valores, y los malos hábitos, están basados en las creencias y los puntos de vista de cada persona.

Los diferentes tipos de las clases sociales y la educación son factores importantes en este tipo de barreras. Por tanto, las barreras que los adultos mayores enfrentan en su vida diaria son las de comunicación, las de participación social, actitudinales y personales, las cuales repercuten en su vida diaria, en la satisfacción de sus necesidades y por ende en su calidad de vida. En relación a la calidad de vida que desarrollan los adultos mayores, se dividió de acuerdo a sus características, siendo está el estado de salud, considerando que mediante su percepción su interacción con el ambiente ha sido cambiada por las enfermedades que padecen, ya que necesitan un mayor cuidado y aun que en el asilo tengan personal que les permita una mejor atención para ellos, los adultos mayores sienten la necesidad de una enfermera o un médico que sea capaz de brindarles la atención correspondiente.

Aunque consideran mediante su percepción que aun cuando son capaces de desempeñar sus actividades por si solos y se encuentran satisfechos con su aspecto físico, no se están satisfechos con el bienestar personal en salud, en comunicación, dado que manifiestan que las actividades que desarrollan diariamente no son las que les gustaría tener, consideran que podría el asilo implementar talleres o actividades con las que puedan agilizar su mente, como juego de cartas, ajedrez e incluso tener actividades externas o recreativas en donde puedan, incluso, beber alcohol o realizar lo que harían fuera si no estuviesen en una institución, actividades que pueden ser medibles y que propicien una buena y sana convivencia con los demás. Sin embargo, al no tener el tipo de actividades que los adultos mayores buscan o les gustaría hacer en el asilo tienen una actitud negativa y no realizan las actividades que les preparan en el asilo, y su percepción es que todo el

tiempo ahí es tiempo libre en donde no pueden realizar nada que llame su atención.

Por ende, al tener tanto tiempo libre no encuentran una forma de llenar sus espacios y consideran que el lugar en donde se encuentran no es sano para ellos. Uno de los aspectos importantes que los adultos mayores consideran es que el asilo también debería de brindarles un psicólogo de planta, ya que para aquellos que estaban acostumbrados a estar con su familia en casa e incluso solos, es un cambio sumamente grande el encontrarse internado dentro de la institución, además que genera un cambio en las relaciones que tienen con sus familiares y con todas las personas de su alrededor.

Reflexión final

El envejecimiento es un proceso biológico del cual no estamos exentos. Todos los seres humanos envejecemos día con día, vivimos y nos desarrollamos a través de ciertas etapas hasta llegar a la vejez o edad adulta mayor. Es sabido y visto que dentro de nuestra sociedad cada una de las etapas que vivimos tiene consecuencias sociales, a través de ello las personas adultas mayores han sido consideradas como un grupo vulnerable en la población, es decir, que se encuentran en alguna situación de desventaja en comparación a los demás. Los problemas principales de los adultos mayores comienzan en su bienestar, en este caso los adultos mayores institucionalizados son afectados también por esa razón, al ser institucionalizados se modifica su interacción con los demás y aunque son capaces de realizar sus actividades de la vida diaria y se puedan valer por sí mismos, muestran sentimientos de soledad y se aíslan por sentir el abandono de su familia.

En este sentido, las barreras que impone la sociedad y las que los adultos mayores inconsciente o conscientemente se implantan a sí mismos, llevan a que las necesidades básicas de los adultos mayores no queden satisfechas y por ende nos lleva al resultado de por qué la percepción de los adultos mayores sobre su calidad de vida no es buena. Por tanto, no podemos ignorar que la sociedad puede ser una gran parte de las barreras personales que enfrentan los adultos mayores. Finalmente, es importante destacar que el Asilo cuenta con una buena infraestructura y les brinda a los adultos mayores la seguridad de desplazamiento y la facilidad para atender a sus actividades de la vida diaria, cuenta con las condiciones para cubrir las necesidades

fisiológicas, como las de alimentación y sanitarias.

Sin embargo, la población mencionó que no los satisface en su totalidad, por ende, aunque las necesidades sean cubiertas los adultos mayores no se encuentran satisfechos con ellas, de lo que pueden desprenderse varias hipótesis sujetas a un estudio posterior, que van desde la soledad que les representa en lugar independientemente de las condiciones y espacios que les ofrece, como la ausencia de actividades lúdicas y/o recreativas programadas a lo largo del día o la semana de manera que los mantengan ocupados, implementar viajes de interés, entre otras.

Referencias

- Gaviria. (2003). *Reunión Regional de la Sociedad Civil sobre el envejecimiento*. Chile: Documento de trabajo.
- Gildenberger, C. (1978). Desarrollo y calidad de vida. *Revista Argentina de relaciones Internacionales*, 12, 41-61. Recuperado de <http://www.cricyt.edu.ar/enciclopedia/terminos/CaliVida.htm>
- Hopenhayn, M. (junio, 2014). Toma de conciencia e inclusión social en una sociedad que envejece. Segundo Foro Internacional sobre los Derechos Humanos de las Personas Mayores. Recuperado de <https://www.cepal.org/celade/noticias/paginas/7/53017/MartinHopenhayn.pdf>
- Lozano-Poveda, D. (2011). Concepción de vejez: entre la biología y la cultura. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 13 (2), 89 – 100.
- Maslow, A. H. (1943). La teoría de la Motivación y la Jerarquía de las Necesidades. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.318.2317&rep=rep1&type=pdf>
- MINOIS, G.1. (1987). *Historia de la vejez, de la antigüedad al renacimiento*. Madrid: Nerea
- OMS. (2017). Informe mundial sobre envejecimiento y la salud. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/186466/9789240694873_spa.pdf?sequence=1
- OPS. (2006). La cantidad de personas mayores de 60 años se duplicará para 2050; se requieren importantes cambios sociales. Organización Mundial de la Salud. Recuperado de http://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=11302%3Aworld-population-over-60-to-double-2050&catid=740%3Apress-releases&Itemid=1926&lang=e
- O'Shea, E. (2003). *La mejora de la calidad de vida de las personas mayores dependientes*. Galway: Universidad Nacional de Irlanda.

Romera, P. (2006). Discapacidad, barreras y ancianidad. Recuperado <http://ssm.com/abstract=2119856>

Velandia, A. (1994). Investigación en salud y calidad de vida. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Zetina, M. (1999). Conceptualización del proceso de envejecimiento. Papeles de Población, 5 (19), 23 – 41.

CAPITULO 8: Organización curricular y saberes prácticos para la vinculación

*Lilia Martínez Lobatos
Laura Emilia Fierro López
Rey David Román Gálvez*

Introducción

La academia, la empresa y el sector gubernamental opinan que el dominio de contenidos en la formación profesional ha cambiado, ya no es suficiente dominar un campo de especialidad como en años pasados, hoy se suma un conjunto de habilidades o competencias que difícilmente se lograrán alcanzar exclusivamente desde una de aquellas tres entidades.

La universidad asume estar en un ambiente de competencia internacional, pero la mayoría de sus interlocutores son sus pares académicos, son otras universidades nacionales, que auto complacen su desempeño. La parte del campo laboral, observa y distingue entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y su aplicación a la que atribuye un gran valor. Se considera que lo que hay que promover es el aprendizaje para problematizar, más que aprender a resolver problemas. Es posible argumentar que el currículo tiene limitaciones para diseñar anticipadamente una formación profesional que debe perfilarse en el exterior de la escuela, formación que deberá “hacerse”, promoverse y validarse en gran medida desde las entidades sociales y empleadoras. Ello lleva a problematizar el cómo realizar una inserción que muestre alguna postura respecto a las prácticas y su papel en la vinculación considerando al alumno y su aprendizaje, al docente y su didáctica, a lo social, así también a lo curricular.

La UABC al igual que el resto de universidades públicas mexicanas en la década de los 90s, inició un proceso de modificación curricular que devino en la flexibilización a los planes de estudio, Martínez, L. (2006), Barrón, T. (2013), Díaz Barriga, A. (2015), posteriormente se adicionó el enfoque en competencias en las siguientes modificaciones curriculares. Estos cambios a los planes de estudio adoptaron a la organización curricular por asignaturas obligatorias y optativas, agrupadas generalmente en tres etapas formativas, con posibilidades de sustituir las asignaturas optativas por otras modalidades de acreditación distintas a una asignatura, como, por ejemplo: ayudantías de investigación, en docencia, entre otras. Respecto a los contenidos se intensificó la carga en horas de

práctica, se buscó también que las prácticas se encontraran en espacios externos al aula, es decir, en prácticas profesionales.

Estas prácticas profesionales han buscado establecer un puente entre los contenidos formativos y la vinculación hacia los sectores sociales y productivos. La UABC –al igual que otras universidades- adoptó la organización curricular de asignaturas para sus planes de estudio, hecho que ha dificultado que los estudiantes logren la mejor manera de vincularse al exterior desde sus procesos formativos debido a la fragmentación que suscitan las asignaturas. Así los planes de estudio organizados por asignaturas entorpecen procesos integradores de formación en sitios reales.

Las prácticas con valor en créditos, sean desde asignaturas individualizadas, como desde las prácticas profesionales propiamente dichas, han sido las únicas opciones para cerrar brechas hacia la vinculación universitaria. La mejor opción podría encontrarse en realizar modificaciones a los planes de estudio e instalar organizaciones curriculares mixtas que combinen tramos de asignaturas y trabajo por proyectos de vinculación en los momentos finales de las carreras.

Los planes de estudio organizados por asignaturas entorpecen procesos integradores de formación en sitios reales. Circunstancias que llevaron a una investigación de tipo cualitativo que tuvo como objetivo: Analizar los tipos de prácticas derivadas de los contenidos de los planes y programas de estudio para identificar sus acciones en el exterior al aula.

Se presentan resultados preliminares de una primera etapa de investigación sobre currículo y didáctica; algunos aspectos relacionados a los contenidos prácticos de los planes de estudio de la UABC, como matrícula y proyectos de vinculación, así como un desglose de la constitución de estos proyectos. Solo un 8.54% de la población total estudiantil se ve beneficiada de esta modalidad integradora de obtención de créditos, no obstante, a los esfuerzos institucionales para su promoción y procesos de gestión para la vinculación.

Resulta evidente que esta medida tiene diversas limitaciones por constituirse como un aditamento a los planes de estudio y no como parte de la organización curricular donde lo ideal sería que los planes de estudio en la UABC incorporaran organizaciones híbridas que sostuvieran

asignaturas y módulos al final de sus carreras que llevarían a abordajes transdisciplinarios

Fundamentación teórica

El currículo orientado a la aplicación en la realidad social y productiva lleva a la concepción de un currículo como práctica, dentro de la teoría deliberativa. Esta teoría del currículo tiene su origen en la obra de Joseph J. Schwab (1910-1988), quien es uno de los más importantes teóricos del currículum de la segunda mitad del siglo XX, formado en la escuela filosófico-social de John Dewey, Robert Maynard Hutchins y Richard Mckeon. Algunos de los principios base del currículo deliberativo encontraban la necesidad de fundamentar la práctica en una teoría (Reid, 2002: 29).

El problema de la práctica se centra en buscar alternativas de cómo construir sistemas educativos con visiones diferentes, para satisfacer necesidades reales de las comunidades. El empirismo constituyó un gran movimiento de la filosofía moderna como doctrina inherente a la naturaleza del conocimiento. Tanto en el empirismo psicológico, como en el epistemológico, se defiende que todo conocimiento deriva de la experiencia de los sentidos. Fue durante el siglo XVII que se produjo el pensamiento de la filosofía empirista, en contraste al racionalismo. Su desarrollo se dio en Inglaterra y tuvo como representantes a Bacon, Hobbes, y John Locke; para el siglo XVIII lo promovieron Berkeley y David Hume. El empirismo de ambos siglos y los autores mencionados, concurre en que se priva de inteligencia y de razón a la persona, lleva el conocimiento a la experiencia en un recipiente donde se graban las huellas del mundo externo.

John Dewey (1859-1952), filósofo norteamericano comprometido con la democracia y el estudio de la unidad entre la teoría y la práctica, es conocido como reformador en educación, se ubica en los antecedentes del trabajo basado en la experiencia. Se graduó de la Universidad de Vermont (1879), institución donde por primera vez se organizaron los estudios universitarios basados en el modelo alemán (los desarrollos alemanes de una escuela asociada al trabajo). Su formación y pensamiento tuvieron influencia hegeliana y un idealismo que se transformó en ideas pedagógicas que fueron construidas mediante una propuesta centrada en el pragmatismo. Por lo cual, Ángel Díaz Barriga (1997^a.) lo señala como el ideólogo de la escuela para la sociedad industrial pragmática.

En Dewey, la experiencia se encuentra constituida por dos elementos, uno activo y otro pasivo. En el primero la experiencia es ensayar un sentido que se manifiesta en el término de experimento. En el lado pasivo es sufrir o padecer. Cuando se experimenta algo, se actúa sobre ello, después se sufre o se padecen las consecuencias. La conexión de estas dos fases, miden la fecundidad o valor de la experiencia.

La mera actividad no constituye experiencia, ya que no existe nada anterior o posterior a ella; ni retrospectión ni proyección de la actividad y, por consiguiente, lo más importante: no existe ningún sentido. "Aprender por experiencia" es establecer una conexión hacia atrás y hacia delante entre lo que hacemos y lo que gozamos y sufrimos como su consecuencia. El hacer se convierte en un ensayar, un experimento con el mundo, en el que el valor de la experiencia se halla en las relaciones a las que conduce. Los hechos externos deben tener un propósito, de no ser así, la tendencia a la repetición es automática y el resultado es un uso mecánico de actividades corporales (Dewey, 1978).

El tipo de contenido (teórico o práctico) de los planes de estudio está relacionado con los tipos de organización curricular. Las organizaciones curriculares presentan diversas opciones para establecer sus contenidos: lineal o por asignaturas, modular o mixto (Díaz, Barriga, F. 1990). Estas organizaciones dependen, entre otros factores, de las características de la disciplina, de la disponibilidad de recursos y de los lineamientos de la institución educativa. Un plan de estudios organizado por asignaturas o lineal mantiene una estructura en orden secuencial, y generalmente semestral en las asignaturas. Un plan de estudios organizado por módulos busca la integración de contenidos de acuerdo a una lógica que responda a un campo de conocimiento, función, aparato o sistema a estudiar. También existen organizaciones mixtas o híbridas. Los planes de estudio pueden organizarse según sea el interés: o bien separar o fragmentar en muchas asignaturas, o bien integrar sus contenidos teóricos y prácticos.

Los planes de estudio que fragmentan los contenidos en amplias cantidades de asignaturas exigen al estudiante un mayor esfuerzo; cada materia es vista como un fragmento en sí, y resulta muy difícil para el estudiante establecer relaciones entre las diversas asignaturas en un mismo día, en una semana o en un semestre (Díaz Barriga, A. 1997b., 2015). Es la organización más dominante

en el medio académico y la de menor dificultad para su administración. Este tipo de organización curricular proyecta visiones desde «la asignatura», sin embargo, la perspectiva desde la totalidad del plan de estudios no siempre es lograda y con frecuencia tampoco la de un campo global de la profesión.

Un currículo modular es transdisciplinar, es guiado por la integración de los aprendizajes: darles sentido, precisar los tipos de situaciones donde el estudiante deberá movilizar sus conocimientos. Considera el conjunto de dimensiones según las cuales el estudiante puede entretejer diversidad de nexos con sus conocimientos y con vistas a una movilización efectiva de estos: integración situacional, integración teórico-práctica, integración didáctica, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad (Roegiers, X., 2010).

En la actualidad podrían encontrarse algunas asociaciones entre los currículos integradores y ciertos enfoques en competencias, principalmente en los planteamientos derivados de Perrenoud (2007) quien define un módulo como los espacios-tiempo de formación caracterizados por una unidad temática y objetivos de formación definidos. En lugar de pertenecer a una clase en la que, durante todo el año, se hace de todo semanalmente por fragmentos mediante una tabla de horarios estable, los alumnos participarían durante varias semanas, incluso meses, de forma paralela, en dos o tres módulos, cada uno de los cuales exploraría de manera intensiva una determinada faceta del currículo.

En estas ideas los planteamientos teóricos mejor vinculados a las organizaciones modulares y a las prácticas se encuentran en las bases que construyen a los enfoques en competencias desde Perrenoud. Su concepto de competencia moviliza acciones, este concepto implica a cuatro aspectos:

- a) Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran y orquestan tales recursos.
- b) La movilización es pertinente en situación y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras ya conocidas.
- c) La competencia pasa por operaciones mentales complejas sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar y realizar una acción adaptada a la situación.

- d) Las competencias profesionales se crean en formación, pero también a partir de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra (Perrenoud, 2005).

El análisis a las competencias de Perrenoud remite a una teoría del pensamiento y de la acción situados; del trabajo y de la práctica profesional. A la vez para Tardif (2006) Díaz Barriga (2015) señalan que una competencia es un saber actuar complejo que se apoya en la movilización y la combinación eficaces de una variedad de recursos internos y externos en el interior de una familia de situaciones. A la vez mencionan que los saberes del hacer forman una categoría de recursos que pueden ser movilizados al momento de la puesta en práctica de una competencia, posee un carácter integrador.

En estos postulados la competencia incita a no solo recurrir a la idea de saber actuar, como lo principal, sino también a volver explícito que este saber actuar se inscribe en la complejidad, la mayoría de estos escritos según diversas expresiones y locuciones integran entre otros, la movilización y la combinación de recursos como elementos constitutivos de la definición de una competencia. La universidad no puede diseñar del todo una competencia completa, puede indicar su punto de partida, pero no prever su punto de cierre que generalmente se encuentra en su exterior (Martínez, 2011).

La participación o integración de los diversos sectores resulta indispensable para coordinar acciones que favorezcan la formación de los alumnos como de una didáctica en el profesor. Una alternativa podría encontrarse en organizaciones curriculares modulares, al respecto Padilla Arias, A. (2012) menciona que la forma de llevar a la práctica el método modular es mediante trabajo en grupo como la forma clásica de operar del proceso de enseñanza aprendizaje modular. Proceso que no puede estar basado en las relaciones individuales entre maestro y alumno, sino en las relaciones grupales entre maestro y grupo de estudiantes.

Los planes de estudio organizados por asignaturas tienen grandes limitaciones para responder a las prácticas profesionales que se desarrollan en los sectores sociales y productivos, ante ello, es necesario experimentar organizaciones curriculares híbridas que permitan el desarrollo de módulos o proyectos integradores lo más alejados de las asignaturas, circunstancias que

representan un reto a sus procesos curriculares, de evaluación y de didáctica universitaria.

Metodología

Esta contribución que se presenta forma parte solo de la primera etapa de una investigación iniciada en 2017-1 sobre didáctica y vinculación. La primera etapa del proyecto refiere a la obtención y procesamiento de datos institucionales a la UABC en aspectos como matrícula estudiantil, prácticas profesionales, proyectos de vinculación con valor en créditos, entre otros datos que permitieron configurar las estrategias de la segunda etapa que atiende al trabajo de campo del estudio. El proyecto en general se desarrolla bajo una metodología de tipo cualitativo, en un diseño de investigación descriptivo-exploratorio. Se utilizará la técnica de entrevista a profundidad aplicadas a un grupo predeterminado de profesores e investigadores de los distintos campus en la UABC. Se procesará la información recabada con uso del programa Atlas Ti, emitiendo información que será analizada y concluida. Los datos que se presentan en este momento referirán a la categoría de alumnos y proyectos de prácticas en los planes de estudio de la UABC y como se señaló refieren a la primera etapa de la investigación.

Resultados

Para esta ponencia se presentarán datos preliminares de investigación sobre algunos aspectos relacionados a los contenidos prácticos de los planes de estudio de la UABC. Esto es, datos sobre matrícula por campus y proyectos de prácticas de carácter institucional, así como un desglose de la constitución de estos proyectos. La UABC es una universidad pública que oferta programas de licenciatura en distintos municipios: Mexicali, Tijuana, Ensenada, Tecate, así como en extensiones de algunos de los campos en estos municipios. La matrícula al 2016-1 se encuentra conformada por 63,342 alumnos. Distribuidos de acuerdo a como se puede observar en la siguiente tabla 1. Donde se puede observar que la UABC es una universidad en gran expansión y que oferta sus licenciaturas en los diversos municipios de Baja California.

Tabla 1. Matrícula de UABC (2016-1)

Matrícula por municipio	Número de alumnos	
	Absoluto	%
Mexicali	24,289	38.16
Tijuana	28,135	44.20
Ensenada	11,218	17.64
Total	63,642	100.00

Fuente: Elaboración propia con datos de la Coordinación de Planeación y Desarrollo Institucional, UABC.

Con relación a los planes de estudio, estos muestran diversos tipos de contenidos y distribución, como se puede apreciar en la tabla 2, es hasta semestres avanzados que se encuentra la posibilidad de que el alumno experimente de manera generalizada las opciones de prácticas de tipo profesional al exterior de la universidad. La organización por asignaturas limita en gran medida procesos integradores de conocimientos, así como prácticas profesionales.

Tabla 2. Organización curricular y tipo de contenidos de los planes de estudio

Tipo de organización curricular: por asignaturas en etapas formativas	Tipo de contenidos					
	Horas teoría	Horas práctica escolar				Horas de prácticas profesionales
		Laboratorio	Taller	Campo	Clínica	Práctica profesional, servicio social profesional, proyectos de vinculación con créditos, ayudantías
Etapa básica (1,2 semestres)	✓	✓	✓			
Etapa disciplinaria (3,4,5,6 semestres)	✓	✓	✓	✓	✓	
Etapa terminal (7 y 8 semestres)	✓			✓	✓	✓

Fuente: Elaboración propia con datos de Guía metodológica para la creación y modificación de los programas educativos de la Universidad Autónoma de Baja California. UABC.

En estas circunstancias la UABC intenta subsanar dos limitantes: la organización curricular en asignaturas y la restringida vinculación. Conforme a su Estatuto Escolar (UABC, 2006), los alumnos tienen la posibilidad de obtener créditos mediante diversas modalidades (distintas a las asignaturas) como, por ejemplo: estudios independientes, ayudantías docentes y de investigación, actividades de extensión y vinculación, actividades artísticas y culturales, entre otras. En este

apartado de modalidades destacan los PVCVC, que son una opción múltiple de obtención de créditos que incluye, de manera integral y simultánea, varias de las modalidades de aprendizaje.

Los PVCCC iniciaron vigencia en el año 2004 y se conforman por: asignaturas obligatorias u optativas, un tema o situación profesional, un proyecto de investigación u otra modalidad que pueda ser registrada en semestres finales de la carrera para un grupo de alumnos que les llevará a obtener varios créditos en conjunto. Ver tabla 3.

Tabla 3. Conformación de los proyectos de vinculación con valor en créditos

PROYECTOS DE VINCULACIÓN CON VALOR EN CRÉDITOS SUMAN:	
Créditos obligatorios	Créditos optativos
<ul style="list-style-type: none"> • Asignaturas obligatorias • Proyectos temáticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Asignaturas optativas • Investigación, prácticas profesionales, ayudantía, etc.

Fuente: Elaboración propia

Estos proyectos han representado en la UABC la modalidad más exitosa para alcanzar la vinculación entre los planes de estudio y los sectores sociales y productivos llevando grupos de alumnos a desarrollar prácticas de tipo profesional al exterior de la universidad. Para el año 2016 se contó con un total de 353 PVCVC y 1842 alumnos inscritos. Distribución que se muestra en la tabla 4.

Tabla 4. Proyectos de vinculación con valor en créditos por municipio, número de proyectos y alumnos

MUNICIPIO	PROYECTOS	ALUMNOS		PORCENTAJE	
		EN PROYECTOS	MATRICULA POR MUNICIPIO	ALUMNOS	PROYECTOS
Mexicali	103	882	24,289	3.63 %	29 %
Tijuana	126	689	28,135	2.44 %	35 %
Ensenada	127	278	11,218	2.47 %	36 %
Total	353	1842	63,642	8.54 %	100 %

Fuente: Elaboración propia con datos de los Deptos. de Formación Profesional y Vinculación Universitaria, Mexicali, Tijuana y Ensenada. UABC

Como se puede apreciar en la tabla anterior, solo un 8.54% de la población total estudiantil se ve beneficiada de esta modalidad integradora de obtención de créditos, no obstante, a los enormes esfuerzos institucionales para su promoción y procesos de gestión para la vinculación.

Resulta evidente que esta medida tiene diversas limitaciones por constituirse como un aditamento a los planes de estudio y no como parte de la organización curricular de los planes de estudio.

Lo ideal sería que los planes de estudio en la UABC incorporaran organizaciones híbridas que sostuvieran asignaturas y módulos al final de la carrera donde los procesos de integración se encuentren previamente planteados en los planes de estudio resolviendo situaciones en sitios reales. Una vez experimentada la flexibilidad curricular y los enfoques en competencias parecería natural como el paso siguiente el diseñar planes de estudio con tramos modulares bajo estrategias didácticas y de aprendizaje sustentadas en situaciones reales e inéditas de los campos profesionales.

Conclusiones

Las universidades públicas mexicanas estandarizaron sus estructuras de organización curricular a partir de las modificaciones que iniciaron en la década de los noventa: organizaciones flexibles, diseñadas en competencias y centradas en asignaturas y actividades obligatorias y optativas. En la actualidad se observa una gran tensión para que las universidades se vinculen con los diversos sectores sociales y productivos. La respuesta de la universidad ha sido mediante medidas de oportunidad que funcionan como aditamentos a los planes de estudio que llevan demasiada gestión en sus trámites, estas estrategias denominadas como proyectos de vinculación han tenido un gran éxito en la UABC, sin embargo, ha sido una medida que ha beneficiado solo a una mínima cantidad de alumnos.

Se considera que a veinte años de haberse iniciado importantes modificaciones a los planes de estudio, ya es momento de transitar a organizaciones curriculares mixtas que integren desde el diseño de los planes de estudio la experiencia de la integración modular que facilite la gestión hacia la vinculación y democratice las oportunidades de los alumnos de establecer contacto profesional en sitios reales para beneficio a su formación profesional y se atiendan las necesidades sociales y de colaboración hacia la sociedad y el área del trabajo.

Referencias

- Barrón, Concepción. (2013) *Formación Profesional en la Educación Superior*_Ediciones Díaz De Santos.
- Díaz Barriga, Ángel (2015) *Curriculum: entre utopía y realidad*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- Díaz Barriga, Ángel (1997), *Didáctica y curriculum*. México: Paidós.
- Díaz-Barriga Casales A. (1997) *Ensayos sobre la problemática curricular*. 1.a ed. México: Editorial Trillas.
- Díaz-Barriga Arceo F, Lule González M, Pacheco Pinzón D, Saad Dayán E, Rojas Drummond S. (1990) *Metodología de diseño curricular para Educación Superior*. 1.a ed. México: Editorial Trillas.
- Dewey, John (1978). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. 8va. ed. Buenos Aires, Edit. Losada.
- Martínez, Lilia. (2011) *Formación para la innovación. El currículo ante las demandas de la nueva economía*. ANUIES. UABC.
- Padilla Arias, Alberto (2012) El sistema modular de enseñanza: una alternativa curricular de educación superior universitaria en México *Revista de Docencia Universitaria* Vol.10 (3), octubre - diciembre ISSN: 1887- 592.Consultado el 24 de abril de 2017 en: http://red-u.net/redu/documentos/vol10_n3_completo.pdf
- Perrenoud, Philllips. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México, Biblioteca del Aula.
- Perrenoud Philllips. (2007) *Pedagogía diferenciada. De las intenciones a la acción*. 1.a ed. España: Editorial Popular.
- Reid, Westbury (2002). El estudio del currículum desde un enfoque deliberador y su relación con el pluralismo crítico. En I. Westbury (Comp.), *¿Hacia dónde va el currículum? La contribución de la teoría deliberadora*. Barcelona. Ediciones Pomares, pp.29.
- Roegiers X. (2010) *Una pedagogía de la integración*. 1.a ed. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tardif Jacques. (2006). *L'évaluation des Compétences. Documenter le parcours de développement*. Canada.Cheneliere Education.
- UABC (2006) Estatuto Escolar de la Universidad Autónoma de Baja California. Consultado el 27 de abril de 2017.
- UABC (2016) Reportes de estadística de proyectos de vinculación con valor en créditos.

CAPITULO 9: Perspectivas sobre la Satisfacción Laboral de Egresados de la ByCENES

*Martha Lizeth Tequida López
Yazmín Guadalupe Soto Medina
Luis Antonio Álvarez Nájera*

Introducción

La educación superior en México está llamada a ser el punto de encuentro en el que diversos individuos buscan desarrollarse a base de esfuerzos, capacidades académicas y voluntades. Los compromisos que requieren los profesionistas para lograr establecerse en una situación que les permita ejercer su ocupación de manera satisfactoria, dependerán del desarrollo personal y profesional que haya fortalecido durante su preparación.

Hoy en día la evaluación continua juega un papel relevante para una institución, ya que permite conocer las áreas de oportunidad y deficiencias que presenta tanto la escuela como el personal administrativo y docentes que laboran, para poder innovar, conocer y adecuar planes de estudio y formas de enseñanza, y así brindar una educación de calidad. Por lo tanto, todo ello conlleva a realizar un Seguimiento de Egresados (SE).

La presente investigación refiere al tema de Seguimiento de Egresados (SE), que se define como un estudio realizado por una institución con el fin de conocer la opinión que tienen los exalumnos en función a la formación recibida, calidad educativa, y la condición laboral en la que se encuentran actualmente. Llevar a cabo este estudio, surgió por el interés de formar parte del seguimiento de egresados que se realiza en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”, dado que es uno de los elementos que se requiere para que sea considerada como una Institución de Educación Superior (IES).

Por ende, se ha carecido de información importante que le dé una noción objetiva de cómo está realizando su misión, también conocer el grado de eficacia que está teniendo en la formación de los estudiantes sonorenses, debido al nivel de competencia laboral. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANIUES) menciona el seguimiento de egresados como:

Un asunto de vital importancia para las Instituciones de Educación Superior, ya que hace posible conocer la inserción en el mercado laboral de los nuevos profesionistas, las condiciones bajo las cuales se incorporan, sus experiencias y opiniones, indicadores que permitirán mejorar la calidad de la formación universitaria, considerando que este seguimiento debe realizarse de forma planeada y sistematizada. (ANUIES, 2017, párr. 4).

El estudio de SE permite tener información real acerca de las oportunidades que tienen los normalistas en contextos de trabajo. Se abre la posibilidad de recuperar datos que permitan mejorar los planes y programas de estudio, mediante la integración de ideas y formas de atenderlas. Pretende evaluar la calidad educativa de la institución, entendiéndola como la valoración de un proceso de formación, considerado “mecanismos de evaluación en su conjunto para analizar los aprendizajes de los estudiantes, los procesos educativos, el currículo, los profesores y las escuelas” (Barrera, 2007, p. 214). Otro de los aspectos a considerar en este estudio es satisfacción laboral, García (2003), como se citó en Angulo, (2012) la define:

Suma ponderada de aspectos que el individuo valora de su empleo, utilizando como ponderador, la diferencia entre lo que recibe y lo que realmente desea, dejando claro que el desajuste entre oferta y demanda de cualificaciones en el mercado, genera efectos negativos en el nivel de satisfacción laboral. (p. 59).

Durante los últimos años, los maestros mexicanos han sido objeto de múltiples críticas respecto a su desempeño dentro y fuera del aula, debido a los resultados que se han arrojado en varias evaluaciones. Por tanto, es importante indagar la formación que están obteniendo los normalistas y poder identificar las áreas en las que se requiere fortalecer y ajustar para poder erradicar ésta problemática. En un boletín de la UNESCO (Barrios, s/f, como se citó en Bandres, 2011) define formación docente como:

... desarrollar competencias relacionadas con el desarrollo personal y docente, a través de las distintas actividades del currículo, que permitan un desempeño docente de constante perfeccionamiento y de realización personal. Estas competencias tienen relación con la autoestima, seguridad y autoevaluación, creatividad, sensibilidad al

cambio, como la capacidad de innovación, de toma de decisiones y de resolución de problemas educativos. (párr. 11).

Se entiende formación docente como la preparación que reciben los mismos, para poder desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes. Es importante que el futuro profesor se desarrolle convirtiéndose en un agente competente ante las diversas situaciones que se le puedan presentar, con capacidades de resolución de problemas y con una base de ética sólida para cumplir su labor respetando el entorno en el que laborará.

Para contextualizar el tema se menciona que hoy en día, la ANUIES cuenta con 191 Instituciones de Educación Superior (IES) de todo el país que cuentan con el programa de seguimiento de egresados, cuyo común denominador es su voluntad para promover el mejoramiento integral en los campos de la docencia, la investigación y la extensión de la cultura y los servicios (ANIUES, 2017, párr. 2). Sin embargo, las Escuelas Normales (EN) empiezan a involucrarse a esta dinámica de seguimiento y la información que se puede obtener es poca. Se pretende que la ByCENES forme parte de este programa y poder identificar las áreas de oportunidad que se requieren atender para mejorar la calidad educativa que ofrece.

Hablar de seguimiento de egresados implica abordar la formación docente, ya que el profesional de la docencia en educación básica se caracteriza por el dominio de su materia de trabajo, lograr una estabilidad profesional que le permita tomar decisiones para comprometerse con los resultados de su acción docente, ser evaluado críticamente, y por estar en constante desarrollo académico. Según el informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2015) analiza que las escuelas normales han obtenido resultados bajos en los exámenes, indicando que no están siendo adecuadamente preparados para ejercer la docencia. Una de las finalidades de este análisis es detectar las áreas de oportunidad de los egresados de la institución para indagar aquellos contenidos que se requieren para que se profesionalicen con más solides y convicción en sus rasgos del perfil de egreso.

La calidad educativa es un factor que tiene relación con este proyecto debido a que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) hace referencia a que “la

reforma más importante en política pública que puede México hacer para mejorar los resultados educativos de sus jóvenes es construir un sistema sólido que permita seleccionar, preparar, desarrollar y evaluar a los mejores docentes para sus escuelas” (OCDE, 2010, p. 5). Una vez concluida la carrera los maestros se enfrentan a diferentes escenarios que abordan lo social, personal y físico, en donde ellos tendrán que laborar, enfrentándose a situaciones que tal vez no sean muy favorables para ellos.

La satisfacción o insatisfacción de los docentes, tendrán lugar cuando el trabajador se sienta eficaz o no con su desempeño profesional, Freitez (1999, como se citó en Muñoz, Gómez & Sánchez, 2016) afirma que un clima organizacional adecuado en las instituciones educativas motiva a los docentes, además de facilitar la satisfacción en el trabajo y contribuir con la obtención de metas propuestas y a mejorar la eficiencia en las tareas a realizar. Es por ello que otra de las cuestiones a tomar en cuenta con relación al estudio de egresados es conocer la satisfacción laboral de los ex alumnos.

Ponce (2011) buscaba determinar en qué medida los fines de la educación, los objetivos institucionales y curriculares cumplen sus propósitos. Un segmento de la población egresada (64.2%) coincide en que la formación recibida en la UAEH fue en términos generales, regular o en parte, situación que se asemeja cuando seis de cada diez afirman que la institución los preparó en parte o medianamente para trabajar en un sector económico y de vincularse con alguna empresa o institución en particular. Se pudo percatar que no se cumple con uno de los elementos básicos de egreso, esto es, formar para la investigación.

Juárez (2009) encontró que, en la satisfacción laboral, un aspecto que influye es haber permanecido como estudiante de tiempo completo en los dos últimos años de la carrera (75%). Los que trabajaban y estudiaban se expresan muy poco satisfechos (41.7 %). Sin embargo, se encontró resultados poco alentadores pues 1 de cada 3 egresados logró insertarse en el campo laboral, además de que su inserción laboral es a través de contactos personales, es decir poca influencia tienen los conocimientos aprendidos en la universidad.

De igual manera, Viramontes, Sáenz y Galaviz (2013) en Chihuahua aplicaron este

seguimiento, teniendo como finalidades identificar el impacto que tienen los nuevos planes de estudio en la formación inicial de los egresados, mediante la percepción que ellos tienen de sus habilidades y competencias desarrolladas e identificar el tipo de movilidad que los egresados tienen en el ámbito académico y laboral. Los resultados indican que los egresados de la Licenciatura en Educación Secundaria perciben un mejor logro de perfil de egreso, seguidos por la Licenciatura en Educación Primaria y, con muy poca diferencia de ésta última, la de Preescolar. La relación que existe entre la carrera estudiada y el nivel en que se desempeña es muy alta, ya que casi el 92 % de los egresados está laborando en el nivel educativo que le corresponde. Sólo un 8 % de ellos no lo hace.

En cuanto a un estudio realizado por Hoyos y Cano (2009) en Veracruz, se plantearon los objetivos de conocer los factores relativos a los procesos de formación que se relacionan con la inserción laboral y el desempeño profesional de los egresados de las escuelas normales y proporcionar a las escuelas normales participantes información relevante que conduzca al mejoramiento de sus distintas funciones académicas. Se percibió que los ex alumnos se encontraban muy satisfechos en aspectos como: la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en la licenciatura, el reconocimiento profesional alcanzado, coordinar un equipo de trabajo y responder a los problemas presentados. Respecto al grado de énfasis otorgado a los diferentes contenidos del plan de estudios de la licenciatura que cursaron, respondieron que existió mucho en relación a la enseñanza teórica y metodológica, enseñanza de contenidos curriculares del nivel y prácticas educativas, también comentaron que hubo poco en técnicas de la carrera.

Sandoval (2015) a través de una investigación sobre la formación permanente del docente en Latinoamérica afirma que es de gran relevancia ofrecer una formación de calidad, actualizando y desarrollando las competencias pedagógicas e investigativas que necesita un docente. Así mismo plantea que es importante que se fortalezca la relación entre la teoría y la práctica educativa, lo cual implica la probabilidad de restaurar la teoría desde el campo de los hechos.

La docencia es una profesión compleja y con constantes desafíos, por lo tanto, la preparación continua y permanente debe ser considerada como algo preeminente en la trayectoria de un maestro. La formación docente es importante como preparación y desarrollo profesional, para

adquirir mayor eficiencia y desempeño en su labor y para mejorar y transformar la práctica, dado que las generaciones van evolucionando y es tarea del maestro brindar una buena calidad educativa a todos sus alumnos (Mireles, 2007).

El profesorado está comprometido a la rendición de cuentas sobre su desempeño, con relación a las actividades académicas que realiza. La satisfacción laboral es una de las claves principales sobre ese desempeño, el cual Padilla, Jiménez y Ramírez (2008) abordan en su investigación titulada la satisfacción laboral global del profesorado y su satisfacción con la libertad académica, valor sustancial de la universidad. El caso de una universidad pública estatal, teniendo como objetivo conocer el nivel de satisfacción de los profesores de la universidad.

Realizaron un estudio tipo exploratorio del cual obtuvieron que a pesar de que la gran mayoría de los profesores (91%) muestra una alta satisfacción laboral global, una proporción menor se muestra satisfecha en aspectos particulares como el salario (53%) y la estabilidad laboral (61%), llegando a la conclusión que el nivel de satisfacción laboral es más alto en aquellos docentes con mayores años de servicio a comparación de los interinos.

La satisfacción laboral alude a las actitudes que tiene el individuo hacia su profesión, por lo tanto, si una persona no se siente satisfecho con lo que hace, tiende a tener actitudes negativas hacia su trabajo. En éste caso, una organización adecuada en una institución educativa motiva a los maestros a disfrutar su trabajo. La satisfacción laboral depende de varios elementos, mismos que son el interés por el cual Muñoz, Gómez y Sánchez (2016) realizaron su investigación con el objetivo de evaluar la influencia de las variables sociodemográficas: sexo, tipo de jornada, tipo de contrato, nivel educativo en el que imparte, en la satisfacción laboral de docentes de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria obligatoria. El nivel de satisfacción laboral de docentes obtenido en la investigación se puede catalogar de medio-alto. Además, en función de los resultados obtenidos, quedan definidos los perfiles de mayor satisfacción laboral en docentes fijos. Por el contrario, el perfil de menor satisfacción laboral corresponde a los docentes interinos.

La educación es de los factores centrales que más influye en el avance y progreso de las personas, porque además de proveer conocimientos, la educación enriquece la cultura, los valores y

todo aquello que nos caracteriza como seres humanos. Es importante que un individuo elija estudiar y prepararse en algo que le guste, ya que estará invirtiendo en él y mediante ello obtendrá beneficios a futuro, así como lo estipula el artículo “Invertir en Capital Humano” Schultz (1959, como se citó en ANUIES, 1998) “Los trabajadores son considerados como capitalistas, ya que sus inversiones en la adquisición de conocimientos y habilidades les da propiedad sobre capacidades económicamente redituables” (p. 12). Con lo anterior se sostiene que la formación que recibe una persona desarrollará distintas competencias, habilidades y destrezas que lo ayudarán a desempeñar un buen papel en el ámbito laboral de su preferencia.

Esto a su vez impactará en una satisfacción laboral que permita al individuo darse cuenta que sus decisiones de invertir en su educación fueron acertadas, ya que se sentirá competente al resolver situaciones que se le presenten y, por ende, sus resultados tendrán un mayor número de riquezas, refiriendo a estas como el conjunto de competencias y habilidades que acumuló. Indagar a los egresados sobre satisfacción laboral permitirá conocer el nivel de estabilidad en el que se encuentra, y así mismo cuestionarle si los beneficios que obtuvo son recíprocos a lo que invirtió y a lo que hoy recibe, también si en el tiempo dedicado adquirió conocimientos y habilidades que le permitan en la actualidad desarrollarse de manera plena frente a un grupo. Tal como lo menciona la teoría del capital humano el individuo busca reciprocidad en acciones y actividades que den como resultado beneficios a futuro, Enguita (1999, como se citó en Juárez & Fernández, 2010) menciona que:

La mejora de la capacidad humana es el objetivo de la inversión en capital humano y una manifestación directa de la rentabilidad es esa inversión en la formación de hombres y mujeres más preparados, pues la adquisición de conocimientos y habilidades por éstos –su inversión– se convierte en un auténtico capital para el trabajador futuro en el momento que obtiene un empleo (p. 6).

A través de un seguimiento institucional, se conoce si los contenidos como lo son los planes de estudios brindan la calidad educativa necesaria para que los estudiantes adquieran aquellas competencias que le ayudarán a desenvolverse en su práctica profesional.

Metodología

Esta investigación se realizó mediante el enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo porque “la intención del investigador es dar cuenta del comportamiento de un fenómeno o proceso educativo, sin llegar a identificar sus causas.” (Guzmán, 2009, pp. 50-51). Se indagó mediante una encuesta el impacto que tiene la formación recibida dentro de la institución en su labor profesional, con el fin de realizar una valoración de la calidad educativa que brinda la ByCENES. Se consideró la población de exalumnos de las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Primaria del ciclo escolar 2012-2016 con un total de 143 estudiantes que culminaron su preparación profesional; el total de los egresados de LEPREE fueron 32 y para LEPRI de 111.

La selección de la muestra consistió en hacer el cálculo para la estimación total de los egresados; este ejercicio fue ejecutado con base a las recomendaciones dadas por ANUIES en su Esquema básico para estudios de egresados (1998) que consiste en utilizar una fórmula muestral con un margen de error estadístico del 5%, un valor del nivel de confianza “Z” del 90%; y un valor de p, con base en la respuesta binomial de 0.5, así como un nivel de precisión de 0.05. Esta definición de parámetros significa para el seguimiento de egresados que los valores de las estimaciones de las proporciones tendrán una variación de +/- 5%.

Resultados

Se utilizó el programa SPSS para analizar las frecuencias obtenidas de cada uno de los ítems. El Alfa de Cronbach de .793, por lo tanto, la confiabilidad de los resultados que arrojó el instrumento tiene un grado alto de confianza. Como se ha mencionado a lo largo de este trabajo, ambas licenciaturas que se imparten en la ByCENES forman parte de este estudio. Se esperaba que las 32 egresadas de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEPREE) y los 111 ex alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI) dieran respuesta a la encuesta, sin embargo, solo 94 egresados fueron participes en la realización del instrumento, de los cuales el 86 % son de sexo femenino y el resto 14 % masculino. Con relación al estado civil 88.2% son soltero(a), 7.5% casado(a) y el 4.3% se encuentra en unión libre. En 76.6% son egresados de LEPRI, mientras el 23.4% pertenecen a LEPREE.

Para el caso de la dimensión satisfacción laboral, el comportamiento de las variables indicó una media de 3.2, esto señala que los sujetos se inclinaron en toda la dimensión por satisfecho. Con relación a la formación académica recibida, se observó una media de 2.5 considerando que fueron preparados entre mucho y poco. Respecto a calidad educativa, se obtuvo una media de 2.8, el cual sitúa a los sujetos en sí volver a elegir la institución y carrera cursada.

Empleo actual. En esta dimensión, se analizó la condición laboral en la cual se encuentran los egresados de la institución, por medio de cuestionamientos sobre el empleo que tienen actualmente, así como el puesto y tipo de contratación. A continuación, se describen los ítems más relevantes de esta dimensión. Con relación al trabajo actualmente, se obtuvo que un 95.7% se encuentra laborando, por lo que el 4.3% respondió que no cuenta con trabajo.

Conocer el tipo de contratación que tienen los egresados, los sujetos respondieron que 45.7% tiene un contrato por tiempo definitivo, mientras que el 39.4% por tiempo determinado, el 9.6% dio respuesta a que se encuentra por tiempo indeterminado, el 4.3% de la muestra hizo caso omiso al ítem, y el 1.1% tiene señaló que tiene otro tipo de contratación.

Otro indicador sobre la dimensión de condición laboral es conocer el ingreso que tiene el profesionista obteniendo que el 41.5% gana de \$ 7,000 a 9,999, mientras que el 25.5% de \$3,000 a 4,999, siguiendo con un 21.3% se encuentran los docentes que ganan más de 10,000 pesos, y el 7.4% están los que ganan de \$5,000 a 6,999. El 4.3% prefirió omitir la pregunta. Por lo anterior se identifica que el salario de los egresados varía.

En el siguiente ítem se pretendió conocer si la actividad laboral coincide con los estudios de licenciatura y en qué grado, por lo que el 71.3% contestó que su actividad se relaciona en total coincidencia, mientras que el 23.4% seleccionó coincide, el 1.1% baja coincidencia, y el 4.3% decidió omitir el cuestionamiento. Lo anterior evidencia que la mayoría de los exalumnos se encuentran laborando en una institución en la que realizan tareas que coinciden con lo visto durante su carrera. Comparando los resultados que obtuvieron Viramontes, Sáenz y Galaviz (2013) en su estudio, las Escuelas Normales preparan a sus alumnos con contenidos que brindan un acercamiento a la labor cotidiana que enfrentarán.

Grado de satisfacción con su desempeño profesional. Se pretendió conocer los grados de satisfacción referentes a su desempeño profesional, con el fin de saber la opinión con relación las competencias y habilidades que han desarrollado. En el ítem sobre la satisfacción con la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos de la licenciatura se obtuvo como resultado que el 56.4% se encuentra satisfecho, por lo que el resto 43.6% en totalmente satisfecho. De acuerdo con Freitez (1999, como se citó en Muñoz, Gómez & Sánchez, 2016) el clima organizacional en las instituciones educativas motiva a los docentes y, por ende, facilita la satisfacción en el trabajo. Es por eso que dentro de esta dimensión se indagó también acerca del ambiente de trabajo del cual se obtuvo que el 53.2% califica en totalmente satisfecho, el 38.3% de la muestra califica como satisfecho, 5.3% poco satisfecho y el 2.1% nada satisfecho

En el siguiente cuestionamiento se indagó acerca del sentir de los egresados con relación al trabajo colaborativo. Se obtuvo que el 46.8% está satisfecho, un 43.6% totalmente satisfecho y solo el 9.6% calificó como poco satisfecho. Otro ítem relacionado a esta dimensión era conocer qué tan satisfecho se encuentra el exalumno con relación al salario (ingreso y prestaciones), calificando el 43.6% como satisfecho, 40.4% está poco satisfecho, el 8.5% totalmente satisfecho y por último el resto de los egresados 7.4% seleccionó nada satisfecho. Analizando los datos arrojados se puede deducir que el salario sí repercute en la satisfacción de los trabajadores, Borra y Gómez (2012) destaca que en la Teoría Económica “Los trabajadores más satisfechos tendrán una productividad más elevada y si éstos son retribuidos de acuerdo con sus productividades marginales: mayores salarios elevarían la satisfacción laboral, pero también una mayor satisfacción laboral elevaría el salario del trabajador” (p. 26).

Opinión de los egresados sobre la formación profesional recibida. En la siguiente dimensión se realizaron cuestionamientos relacionados a la formación recibida dentro de la Institución, con el fin de conocer la opinión que tienen de la enseñanza recibida y planes de estudio, a continuación, se describen los ítems de mayor relevancia. El 55.3% de la muestra calificó que la ByCENES los preparó poco para el trabajo en distintos contextos, el 39.4% consideró que mucho y 5.3% opinó que nada.

En el siguiente ítem se pretendió conocer si la Escuela Normal preparó a los egresados para

desarrollarse de manera eficiente dentro de la docencia, recopilando que 84% consideran que fueron preparados en gran parte, y solo 16% seleccionaron que poco. De acuerdo con el concepto de formación docente mencionado por Barrios (como se citó en Bandres, 2011) “desarrollar competencias relacionadas con el desarrollo personal y docente, a través de las distintas actividades del currículo, que permitan un desempeño docente de constante perfeccionamiento y de realización personal” (p. 11). La mayor parte de los ex alumnos consideran que fueron formados para tener un buen desempeño en el ámbito profesional.

Con relación al grado de énfasis otorgado a los contenidos del Plan de Estudios en cuestión de teorías, un 98.9% considera que la escuela hace mucho énfasis en esos elementos, y solo el 6.4% seleccionó que se existe poco. Hoyos y Cano (2009) señalan que los exalumnos de las Escuelas Normales consideran que existe mucho énfasis en relación a la enseñanza teórica y metodológica. Por ende, se puede percatar que en la ByCENES brindan bases teóricas a sus alumnos, con el fin de ampliar sus conocimientos y puedan aplicarlos en su práctica profesional.

Otro indicador sobre la dimensión de formación académica es señalar el grado de énfasis a las prácticas profesionales, el 63.8% señala que hubo mucho énfasis, el 35.1% considera que poco y solo el 1.1% calificó como nada. López y Weiss (2007, como se citó en Macías, 2012) mencionan que las prácticas profesionales “generan al estudiante indagar, buscar respuestas en los conocimientos disponibles, incorporar los saberes técnicos en las acciones y diálogos concretos de la práctica” (p. 2).

Satisfacción con la institución en que estudió la licenciatura y con la carrera. Esta pertenece a la dimensión de calidad educativa. Se recataron dos de los ítems de suma importancia para esta investigación, uno de ellos es seleccionar si el egresado volvería a escoger la institución para cursar nuevamente la licenciatura, se obtuvo como respuesta que el 83.0% afirmó que sí elegiría de nuevo la ByCENES, y un 13.8% señaló que no.

Al ser el primer seguimiento de egresados que se realiza en la Institución, se obtuvieron respuestas aceptables en el rango de bueno y satisfactorio. Con base a lo anterior, los egresados seleccionados se encuentran satisfechos con lo que recibieron en su trayectoria académica, sin

embargo, dieron a conocer las áreas de oportunidad que presenta; desde la organización administrativa hasta la infraestructura del plantel, con el fin de que se puedan hacer mejoras y proporcionar una mayor calidad educativa e innovadora para los alumnos futuros y actuales.

Conclusiones

En la dimensión de empleo actual, se identificó que la mayor parte de ellos se encuentra laborando en una institución, así como también las frecuencias arrojadas con relación al tipo de contratación son bastante variadas, sin embargo, la que más predomina es por contrato definitivo, por consiguiente, se deduce que la Escuela Normal forma a docentes idóneos capaces de adquirir una base. Otro ítem relevante dentro de esta categoría es el salario mensual que reciben, rescatando que la mayor parte de ellos están insatisfecho con lo que recibe, por tanto, se deduce que la satisfacción de los egresados sí depende del ingreso mensual. Continuando con los hallazgos sobresalientes, es que los egresados consideran que su actividad laboral coincide con los estudios de licenciatura.

Sobre el grado de satisfacción con su desempeño profesional los egresados se encuentran satisfechos con la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en la licenciatura, así como también con el ambiente de trabajo que hay donde laboran, el salario que reciben mensualmente y el trabajar en equipo.

Con relación a la dimensión de la opinión de los egresados sobre la formación profesional recibida en la institución de procedencia, se pudo percatar que gran parte afirman que fueron poco preparados para trabajar en distintos contextos, lo cual es un dato importante para la institución, debido a que se deben adecuar los contenidos de los cursos para que los alumnos conozcan diferentes contextos, formas de trabajar, así como también es necesario que realicen prácticas en estos espacios y por ende, se sientan competentes en cualquier ambiente en el que se desenvuelvan.

Respecto al énfasis otorgado a los contenidos en el plan de estudios de ambas licenciaturas, los egresados señalaron que se hace mucho énfasis en la enseñanza teórica, así como también en las prácticas profesionales. Las Escuelas Normales se caracterizan por brindar

periodos de prácticas desde el primer semestre, lo cual es importante que se sigan otorgando estas oportunidades, puesto que poco a poco se van adentrando al mundo laboral adquiriendo competencias que le ayudarán en su ámbito profesional una vez egresados.

Hacer un seguimiento de egresados es importante para cada escuela, porque como se hizo mención anteriormente, permite conocer las opiniones de los ex alumnos, con el fin de que se realice una evaluación institucional para realizar mejoras tanto en contenidos, como en infraestructura, para poder brindar una mejor calidad educativa, y que una vez al egresar, el individuo se sienta competente y capaz en su ámbito laboral.

Referencias

Angulo Pico, G., Quejada Pérez, R., & Yáñez Contreras, M. (2012). Educación, mercado de trabajo y satisfacción laboral: el problema de las teorías del capital humano y señalización de mercado. *Revista de la Educación Superior*, XLI (3) (163), 51-66.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1998). *Esquema Básico para Estudios de Egresados en Educación Superior*. México. Autor. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=wg2jJeKdVZcC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (8 febrero del 2017). Impartirá la ANUIES curso-taller en línea de seguimiento de egresados en línea. México: ANUIES. Recuperado de <http://www.anui.es.mx/noticias/impartir-la-anui-es-curso-taller-en-linea-de-seguimiento-de-egresados>

Bandres, E. (agosto 2011). Formación Docente: la clave para lograr un verdadero cambio educativo IESALC *Informa*. Recuperado de http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2768%3Aformacion-docente-la-clave-para-lograr-un-verdadero-cambio-educativo&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es#_ftnref2

Barrera, M., & Aguado, G. (2007). La evaluación integral de programas y procesos: un camino hacia la calidad. *Educere*. 11(37), 209-215. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603705.pdf>

Borra, C., & Gómez, F. (2012). Satisfacción laboral y salario: ¿Compensa la renta laboral las condiciones no monetarias del trabajo? *Revista de Economía Aplicada*. XX (60), 25-51. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/969/96924882002.pdf>

Guzmán, A. (2009). *Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa*.

Asociación de investigadores en ciencias de la educación. México.

Hoyos, M. & Cano, J. (2009). Seguimiento de egresados en las escuelas normales del estado de Veracruz COMIE. Nuevo León. Recuperado de www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/1625.pdf

INEE (2015). Los docentes en México. Informe 2015. México: INEE. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/240/P1I240.pdf>

Juárez, A. (septiembre, 2009). Inserción laboral de los graduados de la licenciatura en ciencias de la educación de la universidad autónoma de Tlaxcala. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE. Veracruz. Recuperado de www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/0934-F.pdf

Juárez, M. & Fernández, J. (septiembre, 2009). Evaluación del plan de estudios de la licenciatura en telesecundaria, desde la perspectiva de los egresados. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/0432-F.pdf

Macías, E. (2012, Julio). Significado de las prácticas profesionales. La experiencia de un grupo de alumnos de nutrición de la Universidad Guadalajara Lamar (archivo PDF). *Revista Iberoamericana de Educación*. 59(3). 1-10. Recuperado de www.rieoei.org/deloslectores/4769Macias.pdf

Mireles, I. (noviembre, 2007). La profesionalización docente. Motivos de formación y actualización docente. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. Mérida, Yucatán. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at15/PRE1178847214.pdf>

Muñoz, T., Gómez, A. & Sánchez, B. (2016). Satisfacción laboral en los docentes de educación infantil, primaria y secundaria. *Gestión de la Educación*. 7 (1). 161-177. Doi: 10.15517/rge.v7i1.27578

Lema Labadie, J. (2007). La calidad educativa, un tema controvertido. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitario*, (50), 10-14. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005002>

OCDE. (2010). Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. México. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>

Padilla, L, Jiménez, L. & Ramírez, M. (2008). La satisfacción laboral global del profesorado y su satisfacción con la libertad académica, valor sustancial de la universidad. El caso de una universidad pública estatal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, Redalyc*. 13 (38).

Pp. 843- 865. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003815>

Ponce, C. (2011). Estudio de opiniones de egresados y empleadores. El caso de la licenciatura de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Hidalgo. Recuperado de https://www.uaeh.edu.mx/investigación/productos/5005/estudio_opiniones_egresados_empleadores_uah_2011.pdf

Sandoval, F. (2015). La formación permanente del docente en Latinoamérica. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. 6(11). 1-17. Recuperado de: <http://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/122/545>

UNESCO (2007). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>

Valentín, G. Varela, M. (1998). Metodología básica para el seguimiento de egresados en Educación superior. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Viramontes, E. Sáenz, J. & Galaviz, M. (noviembre, 2013). Seguimiento de egresados de las escuelas normales del estado de Chihuahua. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. Guanajuato, Guanajuato. Recuperado de www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1312.pdf

CAPITULO 10: Intervención Compleja con las Alumnas del 3° Semestre de la Licenciatura. en Pedagogía

*Guillermo López Álvarez
Gloria Martínez Martínez*

Introducción

Desde finales del siglo XX se ha vuelto cada vez más común el uso del término “complejidad” tanto para el estudio como para el abordaje de temas y problemas sociales. De acuerdo con Delgado (citado por Espina, 2004:11), la complejidad puede entenderse en tres dimensiones: 1. Como ciencia, esto es, como el estudio de la dinámica no lineal en diversos sistemas concretos. 2. Como método, es decir, como propuesta que supere las dicotomías de los enfoques disciplinarios del saber, y 3. Como cosmovisión, que implica una nueva mirada que supere el reduccionismo a partir de las consideraciones holistas emergentes del pensamiento sistémico.

Tomando como base esta perspectiva se ha propuesto ingresar al campo de la complejidad con un doble propósito. En primer lugar, se pretende, con la elaboración y seguimiento de un proyecto de intervención pedagógica acompañado del diseño de materiales, acercar, a las estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Tlaquepaque, a la riqueza y desafíos de los fenómenos complejos, y promover en ellas, la construcción de perspectivas transdisciplinarias. En segundo lugar, se busca hacer aportes en torno a la necesidad de tratar los campos de la realidad social desde el paradigma de la complejidad para orientar las acciones, en el campo de la investigación y la intervención educativa, desde enfoques conceptuales y metodológicos acordes a tal complejidad.

De este modo, el orden de la argumentación que se presenta ofrece una visión básica de la interdisciplina, polidisciplina y transdisciplina. Elementos a seguir en esta investigación para formar a las alumnas del 3° semestre de la Licenciatura en Pedagogía y orientar a los investigadores para identificar el proceso inseparable del sujeto-objeto en la visión compleja del conocimiento.

Luego el planteamiento de los Siete principios de Morin (1979) como una perspectiva holográfica del proceso de investigación. Lo anterior se articula con la visión socioconstructivista de

Retamozo (2012) en cuanto a la percepción del sentido, lo significativo, de la vida cotidiana con énfasis en el carácter dialéctico individuo-sociedad como una autoorganización y autoreproducción incesante.

Como afirma Morin (1979), la complejidad no anula a las disciplinas, pero las enriquece y supera.

Solamente resta iniciar el diseño específico e implementación de la intervención pedagógica.

Sustento Teórico Antecedentes

La Licenciatura en Pedagogía que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional (2018), tiene el siguiente objetivo:

Formar profesionales capaces de analizar la problemática educativa y de intervenir de manera creativa en la resolución de la misma mediante el dominio de las políticas, la organización y los programas del sistema educativo mexicano, del conocimiento de las bases teórico- metodológicas de la pedagogía, de sus instrumentos y procedimientos técnicos.

Para el logro de tal meta se establece como perfil de egreso lo siguiente (UPN s/f):

Explicar la problemática educativa de nuestro país con base en el conocimiento de las teorías, los métodos y las técnicas pedagógicas y del Sistema Educativo Nacional

1. Construir propuestas educativas innovadoras que respondan a los requerimientos teóricos y prácticos del sistema educativo, basándose en el trabajo grupal e interdisciplinario
2. Realizar una práctica profesional fundada en una concepción plural humanística y crítica de los procesos sociales en general y educativos en particular
3. Diseñar, desarrollar y evaluar programas educativos con base en el análisis

del sistema educativo mexicano y el dominio de las concepciones pedagógicas actuales.

En congruencia con lo anterior la malla curricular está conformada por cinco líneas de formación inicial y general que son: 1. Investigación, 2. Filosófica- Pedagógica, 3. Psicológica, 4. Socio-Histórica, y, 5. Socioeducativa. Con cinco campos de formación y trabajo profesional, con carácter opcional, que son: 1. Currículum, 2. Orientación Educativa, 3. Proyectos Educativos, 4. Docencia, y, 5. Comunicación Educativa. Desde esta perspectiva y bajo los propósitos ya señalados, es posible observar que el sentido que la currícula establece y requiere corresponde a la formación inter y transdisciplinaria. En palabras de Pérez, Moya y Curcu (2012: 16) se puede concebir este proceso como un razonar teórico en donde los conocimientos son reconstrucciones mentales de una realidad compleja y multidimensional que opera a nivel del pensamiento y permite transversar diferentes nociones de saber que provienen de la experiencia y el diálogo escuela- comunidad y se explicita mediante aproximaciones que representan un saber en construcción desde lo diverso. Se explicita como fundamento para pensar un nuevo modo de captar, de abrir la imaginación hasta lo impensado en el proceso creador.

Para estos autores (Pérez, Moya y Curcu, 2012:16) la relación educación- transdisciplinaria, se presenta en tres escenarios ontológicos: Primero, la transdisciplina que remite a reflexionar sobre la superación de lo constituido y la crítica se erige en la dicotomía saberes oficiales-saberes emergentes que constituye la base para la aproximación a los trans-saberes, como la nueva mirada epistemológica que brinda lo transdisciplinario. Un segundo escenario se constituye por la relación transversalidad-transdisciplina, que se construye en el diálogo de saberes. Así, la realidad se puede ver como una red de conceptos y categorías en movimiento de lo determinado a lo indeterminado que es cada vez más inclusivo. Un tercer escenario está representado por el diálogo de saberes, aquí la intersubjetividad, se expresa desde argumentaciones que se transversan en la relación niveles de realidad- niveles de percepción y el sujeto conforma su noción de saber en el vínculo apre-hensión-explicación.

Lamentablemente no se han encontrado experiencias sistematizadas ni resultados de investigación que tengan como tema central la formación inter y transdisciplinaria en los procesos

formativos de los alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional y en particular de los que cursan la licenciatura en pedagogía.

Planteamiento del problema

Hay una necesidad en la Lic. de Pedagogía que no se ha atendido: la formación inter y transdisciplinaria.

De tal manera que existe el propósito y el reto de formar un equipo colegiado entre un colega con formación pedagógica y un colega con formación filosófica y educativa. Para atender como problema la formación inter y transdisciplinaria del grupo de 3° semestre de la Lic. en Pedagogía.

Así se ha planteado la pregunta ¿Cómo formar en los alumnos del 3° semestre de la Lic. en Pedagogía el pensamiento complejo que implica la formación interdisciplinaria y transdisciplinaria?

Justificación

Por una parte, es importante cubrir la currícula del Lic. en Pedagogía y por otra la importancia de responder a un contexto nacional y global del quehacer del Pedagogo en el siglo XXI.

Esto con la finalidad de que el Pedagogo del siglo XXI sea capaz de afrontar los nuevos retos de una sociedad en intensa transformación educativa, cultural, científica y filosófica.

Marco teórico

La expresión de Bachelard, “nada está dado, todo es construido” tiene tanta legitimidad, que incluso si no fuera exacta, sería manifiestamente enriquecedora de modo que pudiéramos comprender lo que hacemos. Las percepciones que tenemos de los fenómenos nunca están dadas. H. von Foerster y J. Piaget, en una célebre conversación que sostuvieron en 1974, decían: “El medio no nos provee alguna información: nosotros salimos en su búsqueda; nosotros la construimos a partir de nuestra

percepción de los fenómenos. Nuestro mundo no nos dice nada: somos nosotros quienes creamos las preguntas y las respuestas a partir de nuestras experiencias de relación con el mundo”. (Le Moigne, 2006:13)

Invita a un enfoque con una perspectiva crítica y a la vez constructivista del hecho, de la experiencia como una invitación constante a identificar y reconocer la finalidad en la vida, conocer en el mundo, tal como lo precisa el mismo autor.

Y enseguida el autor agrega:

A partir de ese momento, caí en la cuenta de que, en efecto, teníamos que ejercitarnos en una crítica epistemológica interna mucho más exigente que la inocente aplicación de un principio poperiano de falsación, si queríamos asegurar la legitimación sociocultural de los conocimientos que producimos con fines de enseñanza y con fines de acción, conocimientos que me gusta llamar “enseñables y accionables”, con lo cual me propongo un criterio pragmático de legitimación científica: “Si un conocimiento no es enseñable ni accionable, entonces socioculturalmente no es legítimo” (Le Moigne, 2006:13).

Lo cual se inspira en el criterio no lineal, para enfatizar el sentido social y cultural de los conocimientos, por una parte, y por otra parte señala la finalidad educativa para actuar, lo que legitima al conocimiento socioculturalmente.

Ambas afirmaciones de Le Moigne inspiran y orientan teóricamente en este proyecto, organizar una estrategia pedagógica acompañada de actividades para propiciar la visión o perspectiva compleja en las estudiantes de la Licenciatura de Pedagogía.

Al mismo tiempo se espera, con la implementación de esta intervención pedagógica, legitimar socioculturalmente a la complejidad y a la educación actual en la Universidad Pedagógica Nacional.

Luego, E. Morin afirma que:

Aún hoy permanece la ilusión de que la complejidad es un problema filosófico y no científico, lo cual es verdadero, en cierto sentido y falso en otro. Es verdadero cuando asumimos el punto de vista de un objeto aislado y separado: el hecho de aislar y separar el objeto hace que la complejidad deje de existir: entonces, no es un problema científico desde el punto de vista de una disciplina cerrada y de un objeto descontextualizado. Pero cuando comenzamos a querer religar esos objetos aislados nos encontramos frente al problema de la complejidad (Morin, 2006:32).

De donde se puede afirmar que la búsqueda de esta intervención gira en torno a la interrelación de las disciplinas y los objetos en cuestión, al descubrimiento del tejido de las disciplinas y de los objetos en el proceso de la investigación y del conocimiento mismo.

Coincidente y profundo con lo anterior es el concepto de E. Morin, quien refiere:

En mi opinión, el principio de ecología de acción es básico: desde el momento mismo en que una acción entra en un medio dado, escapa a la voluntad y a la intención de quien la creó, entra en un juego de interacciones y retroacciones múltiples que hacen que derive por fuera de sus finalidades, e incluso que, tal vez, vaya en sentido contrario. La ecología de la acción tiene valor universal, incluso para el desarrollo de las ciencias, cuyas consecuencias nucleares destructivas y manipuladoras eran absolutamente imprevisibles. (Morin, 2006:33)

Por una parte, el autor refiere el sentido diverso, imprevisible, de las acciones, del mismo modo que las interacciones y retroacciones ecosistémicas de las partes en juego. Tal ha sido el caso de la ciencia que ha tenido resultados imprevisibles, con lo que se pone el acento en la riqueza de la dinámica de los fenómenos, así como en lo incierto o impredecible.

De ahí que se considere relevante para todo el proceso de investigación esta recomendación de Morin:

La complejidad es un número determinado de principios que ayudan al espíritu

autónomo a conocer. Mientras que un programa destruye la autonomía de quien busca, la problemática de la complejidad estimula la estrategia autónoma, obliga en el campo de la acción (una vez que se sabe que la ecología de la acción puede pervertir las mejores intenciones) a reconsiderar nuestras decisiones como si fueran apuestas y nos incita a desarrollar una estrategia para intentar un cierto control de la acción (Morin, 2006:35).

Afirmación que invita a trabajar críticamente durante todo el proceso de la intervención pedagógica. Construir y reconstruir constantemente ante las emergencias incesantes.

De ahí que (Morin, 2006:35), enfatice: “En otras palabras, en todos los campos yo diría “ayúdate que la complejidad te ayudará”, cosa que no tiene nada que ver con la aplicación mecánica de un programa o de una regla. Es una reforma profunda de nuestro funcionamiento mental, de nuestro ser”. Con esta idea presente se considera que la complejidad ofrece el espíritu creativo del investigador al mismo tiempo que alerta de los acontecimientos inciertos del trabajo educativo, en este caso.

En esta investigación se considera lo que (Morin, 2015: 8), refiere respecto de la complejidad: “Pero interdisciplinariedad puede también querer decir intercambio y cooperación, lo que hace que la interdisciplinariedad puede devenir en alguna cosa orgánica”. Concepto de interdisciplina básico para poder comprender su naturaleza orgánica.

De tal manera que Morin, agrega:

En lo que concierne a la transdisciplinariedad, se trata a menudo de esquemas cognitivos que pueden atravesar las disciplinas, a veces con una virulencia tal que las coloca en dificultades. De hecho, son complejas cuestiones de ínter, de poli, y de transdisciplinariedad que han operado y han jugado un rol fecundo en la historia de las ciencias; se debe retener las nociones claras que están implicadas en ellas, es decir, la cooperación, y mejor, articulación, objeto común y mejor, proyecto común (Morin, 2015:8).

Explicación que permite visualizar los niveles de interacción y relación de las disciplinas, su objeto y proyecto en común, afirma el autor.

Tanto los conceptos de interdisciplina y transdisciplina como los “Siete principios” de Morin (1979): el sistémico u organizativo (principio que reconoce la relación del todo y las partes), el bucle retroactivo o retroalimentación (que se enfoca en los procesos reguladores y supera la linealidad de la causalidad), el holográfico (con la “paradoja” de que el todo está en la parte y la parte está en el todo), el bucle recursivo (la generación simultánea, productora y causante), de autonomía-dependencia o autoecoorganización (implica el gasto de energía para mantener nuestra autonomía), el principio dialógico (que comprende las formas más diversas) y el principio de reintroducción (que restaura al sujeto, al que conoce en todo conocimiento). Son conceptos que orientan y forman parte de lo que el autor llama metaciencia con los que se considera que no se anula a las diversas disciplinas, sino que las enriquece.

En este trabajo se articula la perspectiva socioconstructivista de Retamozo (2012) quien señala el papel activo de los individuos tanto en la construcción social de la realidad como en la construcción humana del conocimiento científico. Lo cual favorece tanto a una visión de la realidad, lo ontológico, la psicogénesis del conocimiento, así como lo epistemológico y la teoría del conocimiento ligada a la visión de la sociedad de manera dinámica, afirma Retamozo (2012) y alude a Piaget, Gil Antón, Vigotsky, Geren y Niklas Luhmann.

Igualmente se agrega el concepto de vida cotidiana, como lo plantea Retamozo (2012), en cuanto a reconocer el sentido de lo intersubjetivo en las acciones o vida diaria como estructuras significativas a considerar para la comprensión e interpretación tanto de las actividades realizadas como de los reportes de nuestro trabajo participante en la investigación, con lo que se incorpora en este trabajo al socioconstructivismo en su carácter teórico social, del conocimiento, así como metodológico, según Retamozo (2012). De tal manera que tanto el socioconstructivismo como la complejidad se articulan en la investigación cualitativa para observar, comprender y explicar los hechos, los eventos o alea en el sentido complejo.

Metodología

Investigación cualitativa: estudio de caso.

Procederá con el registro de tipo etnográfico y observación participante considerando la perspectiva de Uwe Flick (2015) quien considera que la visión constructivista examina la realidad enfocándose en los procesos constructivos. Así la investigación incluye dichos procesos de construcción de las alumnas del tercer semestre de la Lic. en Pedagogía y equipo docente de la Lic. en Pedagogía lo cual se articulará con la visión compleja de los procesos en el análisis y comprensión para su explicación. Así, la interpretación será guiada con los hallazgos y los criterios definidos en el marco teórico.

Objetivos (general y específicos).

El primer objetivo es conformar y consolidar el equipo transdisciplinar.

El segundo objetivo es organizar las acciones y estrategias pedagógicas para lograr la formación de la transdisciplina de los alumnos del 3° de la Lic. en Pedagogía.

El tercero es intervenir de manera compleja, realizando la aplicación, seguimiento y evaluación de la propuesta definida por el equipo transdisciplinar.

El cuarto objetivo es elaborar el informe de los resultados obtenidos en dicho proyecto.

Preguntas y supuestos:

¿Cómo articular y lograr estrategias y acciones que propicien y favorezcan el pensamiento inter y transdisciplinar, el pensamiento complejo, de los alumnos del 3° semestre de la Lic. en Pedagogía?

Se considera que la formación inter y transdisciplinaria de los alumnos del 3° semestre de la

Lic. en Pedagogía ofrecerá las habilidades y herramientas para afrontar los nuevos retos de una sociedad en intensa transformación educativa, cultural, científica y filosófica.

Cronograma de actividades

Dos semanas para preparar el proyecto. Ocho semanas para aplicar el proyecto y tres meses y medio para interpretar los resultados y elaborar el informe final.

Resultados esperados

La transformación disciplinaria lineal será superada por una visión no lineal, compleja, caracterizada por la incertidumbre tanto por los estudiantes, cuerpo colegiado y la comunidad universitaria. Tales logros incorporarán tanto a los docentes como a los alumnos en una cultura y una civilización del siglo XXI.

Conclusiones

El presente proyecto de intervención pedagógica es una propuesta para transformar las relaciones docentes lineales y aisladas de los colegas de la Unidad UPN 142 que laboran en la Lic. en Pedagogía, por esta ocasión.

Igualmente se espera que tanto los docentes como los alumnos transformen su visión de hacer una docencia sin creatividad, más mecánica que creativa y atenta a las circunstancias cambiantes, así como al proceso global científico y educativo que vivimos actualmente con otros países del mundo.

De tal manera que este esfuerzo es solamente el principio de una nueva cultura pedagógica compleja que sin duda inicia una civilización diferente, como afirma E. Morin.

Referencias

- Espina, M. (2004). "Complejidad y pensamiento social.", Transdisciplinariedad y Complejidad en el Análisis Social. Carrizo, L., Espina, M. y Klein, J. UNESCO, pp. 9-29.
- Flick, U. (2015). El diseño de Investigación Cualitativa (1). Madrid: Ediciones Morata.
- Morin, E. (1979). La Cabeza Bien Puesta, Repensar la Reforma, Reformar el Pensamiento (Bases Para una Reforma Educativa). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Morin, E. y.-L. (2006). www.aube.lu.COLOQUIO DE CERISY, Inteligencia de la Complejidad Epistemología y Pragmática. Obtenido de www.aube.lu: https://ilusionismosocial.org/pluginfile.php/1221/mod_resource/content/1/Inteligencia-de-La-Complejidad.pdf
- Pedagogía, U. L. (s.f.). www.upn.mx. Obtenido de : <https://www.upn.mx/index.php/comunidad-upn/18-estudiar-en-la-upn/93-pedagogia>
- Pérez. Luna E., M. N. (Enrique Pérez Luna, Norys Alfonso Moya, Antonio Curcu Colón; de 2013). www.redalyc.org. Obtenido de www.redalyc.org: <https://www.redalyc.org/resumen.oa?id=35630150014&idioma=en>
- Retamozo, B. M. (2012). Constructivismo: Epistemología y Metodología en las ciencias sociales. En Tratado de metodología de las ciencias sociales: Perspectivas actuales. DF (México: Fondo de Cultura Económica

CAPITULO 11: Aprendiendo a Ver la Educación

María de Jesús de la Riva Lara

Introducción

La Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional está integrada por 40 asignaturas, los contenidos se desarrollan de manera independiente por cada profesor. A pesar de estar organizada en 5 líneas temáticas y 5 campos de formación y trabajo, es hasta los últimos semestres cuando los contenidos se integran en un proyecto de investigación y una tesis. Esta lógica disciplinaria atomizada sigue siendo preocupación en los diferentes foros donde se discute la formación de los educadores, docentes o pedagogos, pues genera dificultades para los estudiantes cuando tienen que integrar los contenidos en sus documentos recepcional o en sus prácticas.

La materia “Aspectos sociales de la educación” (UPN, 2017) se imparte en el tercer semestre, en su *Fundamentación* se menciona que concibe la Educación como un hecho, proceso o fenómeno, objeto de estudio de la Pedagogía con un carácter eminentemente social, el egresado debe tener claras las vertientes sociales y desarrollar las habilidades intelectuales de reflexión y comprensión de los procesos y contextos sociohistóricos para analizar realidades que deba intervenir. El enfoque del programa, actualizado en 2017, es disciplinar sociológico, las teorías que se revisan son el funcionalismo, el materialismo histórico, y el reproduccionismo; se enfoca en los fines y funciones sociales de la educación en temáticas como 1) socialización o adaptación de los individuos a las normativas sociales, espacios institucionales y sus contradicciones, 2) reproducción y legitimación de las estructuras históricas de dominación social, y 3) movimientos socioeducativos orientados a la liberación y transformación social.

Aunque en el *Objetivo General* del curso se pretende formar al profesional de la pedagogía en “la reflexión crítica, la problematización y la investigación de las dinámicas institucionales y las problemáticas socioeducativas de nuestro tiempo”, su *Enfoque Didáctico* propone un seminario que reduce las actividades de aprendizaje a la apropiación de contenidos y al ejercicio de habilidades cognitivas de reflexión y análisis; no define cómo abordar desde la investigación la realidad institucional y sus problemas actuales para evitar caer en debates especulativos.

Otro aspecto importante es que de manera paralela a “Aspectos sociales de la educación”

se imparten las asignaturas de “Crisis y educación en el México actual (1968-1990)”, “Estadística Descriptiva en educación”, “Teoría Pedagógica Contemporánea” y “Psicología Social: grupos de aprendizaje” y aunque podrían trabajarse contenidos transversales el plan de estudios no lo tiene previsto, ni los profesores lo hacen. Por ejemplo, en la materia de “Crisis...” de revisan las estadísticas de INEGI y en “Estadística...” se aplican estos procesos con ejemplos educativos, sin embargo, no se correlacionan contenidos, ni se abordan temas educativos comunes; lo mismo pasa con “Teoría Pedagógica...”, “Aspectos sociales...” y “Psicología Social” donde se revisan categorías, autores y textos comunes y sin embargo no se ponen a debate. Ante la dificultad de las instituciones de educación superior para sustituir planes de estudio con asignaturas, por otros que se enfoquen más a los objetos de estudio e intervención, colegios y profesores toman la iniciativa para llevar a cabo estas acciones.

Además, la mayor parte de los estudiantes de Pedagogía no desarrollan actividades laborales relacionadas con la licenciatura por lo que no hay una aplicación práctica e inmediata de los contenidos, la vida diaria de los estudiantes se relaciona con su familia y amigos, solo algunos con un trabajo remunerado. Los estudiantes, en su mayoría mujeres (85 %), son parte de las generaciones que nacen en la Sociedad del Conocimiento, que comparados con sus padres y profesores tienen otras formas de acceder, distribuir y usar la información en la vida cotidiana, formas que probablemente subsistan en su vida profesional. Esta circunstancia contrasta con la lógica de un plan de estudios por asignatura y también con las prácticas de la docencia universitaria, que apenas si ha cambiado el gis por el marcador y las exposiciones con Power Point, para algunos profesores los cambios en las tecnologías se presentan como evidencias de caducidad y generan incertidumbre y rechazo.

Sustento teórico

Las tecnologías afectan la naturaleza del conocimiento y por tanto la misma concepción epistemológica de los procesos de su construcción. Los modelos teóricos, los procesos metodológicos, los artefactos de investigación y los medios de divulgación de la ciencia profesional impactan su desarrollo. Por tanto, la formación profesional implica la traducción de estos aspectos en sus perfiles, prácticas, desempeño o competencias.

Pozo y Pérez (2009, p. 17) dan cuenta de cómo se atribuye a las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) y a las redes sociales la ausencia de competencias adecuadas a la formación universitaria, sin embargo, los alumnos no parecen carecer de conocimientos teóricos, sino de la capacidad para usar, practicar y actualizar los conocimientos adquiridos, académicos o de investigación, en la solución de problemas, asimismo, subrayan que no se refieren a responder exclusivamente las demandas del mercado, el asunto es más complicado que “desarrollar competencias”.

Para Pozo y Pérez (2009) implica un cambio epistemológico que consiste en haber acabado con el concepto de verdad como meta del conocimiento científico “cualquier afirmación o postulado científico es cierto dentro de un marco teórico asumido, que las teorías no reflejan la realidad, sino que la construyen y la modelan” (p. 19). El abandono de la fe positivista puede llevar a los estudiantes al escepticismo relativista, a no creer en nada. Un “alumno recibe en clases y horas distintas diferentes verdades” que difícilmente puede poner a discusión, pero percibe incongruencias, o no relaciona los contenidos, y acaba adoptando el escepticismo como antes el dogmatismo. El conocimiento nunca es una copia de la realidad, y citando a Morín, Pozo y Pérez (1999) afirman que conocer es dialogar con las incertidumbres, saber elegir el mapa más adecuado de entre los disponibles para cada propósito.

“La meta de la formación universitaria no sería dar al alumno un atlas universal que contuviera todos los mapas autorizados o verdaderos, sino enseñarle las competencias necesarias para navegar, para moverse por nuevos territorios o problemas, sabiendo elegir el mapa más adecuado para cada meta” (Pozo y Pérez, 1999, p. 21).

El problema en el Plan de Estudios de Pedagogía es que no hay oportunidad de “dialogar con las incertidumbres”, “navegar por nuevos territorios” y por tanto no se ejercita la capacidad de elegir. Una de las habilidades más comprometidas con este proceso de razonamiento desde las teorías para abordar los fenómenos o resolver los problemas, es la capacidad de razonar y convencer con pruebas. Elegantemente ahora es llamada Competencia Argumentativa, que los teóricos de la enseñanza de las ciencias naturales la han apropiado como parte de las Competencias Científicas (PISA, OCDE, 2018).

Al respecto Pozo y Pérez (2009, p. 149) mencionan que los profesores universitarios se

quejan de que los estudiantes “piensan poco”, cuando se plantea un problema, predicción o reflexión sobre una teoría, no se suele encontrar el análisis, argumento o interés esperado; por su lado los alumnos se quejan de que las clases son poco estimulantes, tienen poco que ver con la realidad y los problemas que les esperan como profesionales; todos están de acuerdo que la universidad debe formar personas capaces de pensar y actuar de manera crítica y reflexiva; sin embargo el acuerdo es menor sobre las habilidades que subyacen y cómo potenciarlas. Para Pozo y Pérez (2009), que citan a Morin y Montaigne, afirman que es preferible una mente bien ordenada que bien llena y una mente bien ordenada es aquella que ha logrado unos principios organizativos que le permiten ligar los distintos conocimientos y darles sentido, aquella capaz de plantearse problemas y enfrentarse a ellos.

Los estudiantes son exitosos en sus modos de pensar en ciertos contextos tradicionalmente ajenos al trabajo académico de las aulas universitarias, y esto no habla tanto de las “deficiencias” con las que ingresan, como de las barreras generadas por el “conocimiento academicista” de las universidades. Los libros de texto (V. Khun, 1987) y los programas universitarios responden en buena parte a razones curriculares y pedagógicas y no a razones de orden científico. El curriculum junto con las prácticas históricas y la cultura escolar universitaria parecen generar barreras epistemológicas ante los conocimientos globales previos de los estudiantes.

Cada campo, ciencia o especialidad implica un tipo de formación en sus procedimientos que combina diferentes dosis de pensamiento intuitivo, metacognitivo (que nos hace conscientes de los procedimientos en uso), uno cotidiano apegado más a la experiencia sobre los fenómenos y problemas, un pensamiento experto determinado por la pericia en el uso de instrumentos, uno argumentativo que implica todas las posibilidades de una afirmación con sus falacias y contradicciones. En el caso de la Pedagogía como profesión padece una herencia doble (Filosófica idealista, Pragmática positivista) que se refleja en los nombres de las asignaturas de los planes de estudio de cualquier universidad que la imparta y en los cambios de nombre (“ciencias de la educación”) lo que no termina de resolver los límites de su campo profesional a pesar de las décadas.

Cuando se les plantea una pregunta a los estudiantes se fomenta una discusión sobre un concepto teórico para que busquen ejemplos y realicen análisis e interpretaciones; la conexión y

coherencia entre las respuestas de los estudiantes depende primero de la comprensión de la pregunta, y esto depende de que quién generó la pregunta dejó en claro las distinciones entre teoría, realidad y procesos de análisis e interpretación. Sin esta distinción, poco se puede esperar para una producción posterior de pruebas y argumentos. Además, se requiere compartir una noción de aprendizaje flexible, es decir, aprender no implica solo el manejo de conceptos o categorías teóricas de una teoría o modelo teórico, sino movilizar y traducir (Nespor, 1994, p. 131; de la Riva, 2017, p. 17, 18), mover conceptos y representaciones en el campo virtual del conocimiento académico, y moverse uno mismo a través de procesos y actos en el campo de la investigación de campo. En cuestión de procesos cognitivos “aprender a pensar” significa crear organizaciones jerárquicas de conceptos y categorías e innovar en los procesos de análisis y síntesis.

Para Pozo y Pérez (2009, p. 158) la argumentación debe superar:

- un punto de vista único (el propio), para generar distintas perspectivas y datos (pruebas)
- la sobrevaloración de ejemplos particulares
- el sesgo de validez
- las cadenas de argumentos separadas y no coherentes.

Por tanto, la formación universitaria requiere partir de diferentes puntos de vista que problematicen el fenómeno estudiado, pero no solo requiere diferentes perspectivas teóricas sino un acercamiento a la realidad más allá de los ejemplos típicos, las anécdotas, y del manejo no riguroso de los datos.

“Las capacidades de razonamiento y argumentación de los expertos se caracterizan, según hemos visto en los apartados anteriores, por tres grupos de habilidades muy relacionadas: razonamientos y argumentos altamente organizados, pensamientos sobre las posibilidades más que sobre las situaciones que se presentan y argumentos y razonamientos que tienen en cuenta puntos de vista diferentes del propio” (Pozo y Pérez 2009, p. 159).

Estos autores asumen que las dificultades del estudiante para argumentar provienen de la centración y desorganización de su pensamiento. En este capítulo se coincide con la necesidad de descentrar, pero no como un proceso individual sino colectivo, se propone partir de esa complejidad,

y hasta del caos, que se antepone como realidad ante los ojos de los estudiantes, como punto de contraste con los contenidos de la materia (en este caso “Aspectos sociales de la educación”) y con los del plan de estudios (en este caso Licenciatura en Pedagogía).

Metodología

Aleixandre, Gallastegui, Eirexas y Puig (2009, p.7) subrayan la necesidad de un marco constructivista y de indagación que implica al estudiante en la co- construcción del conocimiento (Rockwell 2000, p. 20), la resolución de problemas, el diseño de proyectos de indagación, entendida ésta como la realización de pequeñas investigaciones que suponen comparar explicaciones, hipótesis y teorías sobre un mismo fenómeno, evaluarlas con las pruebas disponibles, elaborar, comunicar y contrastar informes.

Dos de las acciones propuestas por Pozo y Pérez (2009,161) para que estudiantes y docentes organicen los argumentos y los “descentren” de sus fuentes, factores o casos son:

- Crear guiones y esquemas propios.
- Traducir el problema o situación a otros formatos representacionales (escritura, imágenes, gráficas, etc.) que exijan otro tipo de restricciones y destaquen factores o variables diferentes, etc.

En el campo educativo la descripción de las prácticas permite al observador aprender de su contexto, cambia su pensamiento, sus significados y su identidad, cambia la manera de entenderse a sí mismo y a los otros. Para trabajar con los estudiantes de la asignatura “Aspectos sociales de la educación” se toma como base la descripción etnográfica de la cultura (Frank 1999, p. 2) que “abre nuestros ojos a otros significados”.

“El término *cultura* puede ser algo que las personas “tienen”, pero es más que eso... es también lo que te sucede a ti, cuando tú encuentras diferencias, que te hacen consciente de algo en ti mismo y te llevan a descubrir por qué aparecen esas diferencias. La cultura revela lo escondido de sí mismo y te da pistas hacia *otras maneras de ser* (Agar, 1994 en Frank, 1999, 2)”

Este sentido de la cultura ayuda a desarrollar la conciencia de los educadores para hacer

observaciones más efectivas, amplía su perspectiva cultural y permite una observación crítica sobre las propias prácticas. La cultura escolar es construida en la escuela, nos demos cuenta o no, alumnos y maestros están juntos un promedio de seis horas diarias por meses y crean patrones y comparten maneras de interactuar, comprender y creer. Sin embargo, la costumbre y la rutina hacen los patrones implícitos. Para Frank (1999) el reto de los observadores es entender y revelar estos patrones, las intenciones, hacer visible lo que hacen los actores, analizar y representar el tipo de cultura escolar que está siendo creada.

A los estudiantes de Pedagogía se les encomienda ser observador en su propia comunidad, desarrollando el procedimiento de manera no participante, de una manera “naturalista” e “ingenua”, con la idea de que, al generar datos de sus observaciones, comprendan los patrones implícitos de las prácticas en las instituciones educativas, como la escuela y la familia.

Para este documento se reportan siete actividades de 2 horas cada una, que se aplican con 2 grupos de estudiantes. Su objetivo es Observar un fenómeno educativo de fácil acceso: por ejemplo “el primer día de clases”, que se relacione con la asignatura que se imparte “Aspectos sociales de la Educación” y con contenidos de otras asignaturas (metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa, técnicas e instrumentos de investigación, procesamiento de datos):

1. **Construye un marco conceptual.** Duración 2 horas. Se hace la lectura “Disciplinar los cuerpos” (Gore, 2000) sobre las técnicas de poder. Se revisa la página web de BiblioUNAM (UNAM) para recordar cómo se hacen las referencias; se revisa cómo se realiza una ficha bibliográfica y una ficha de trabajo con un ejemplo en el pizarrón.

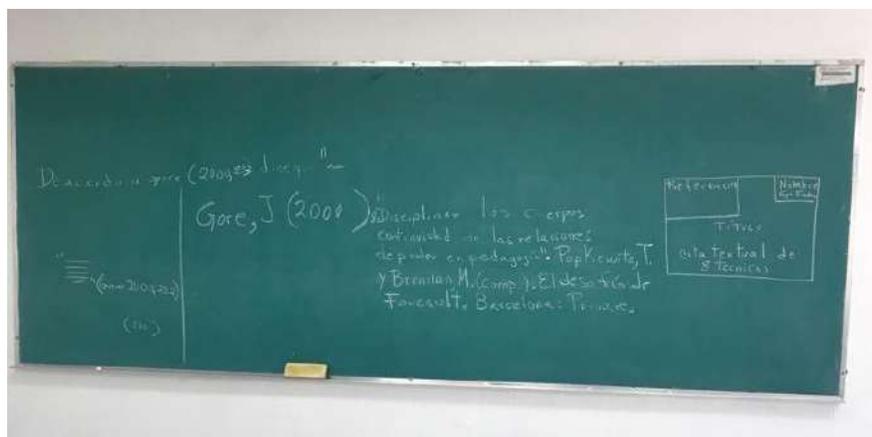


Foto 1. Pizarrón Ficha de Trabajo

Se realiza una ficha de trabajo individual que contenga en cita textual las definiciones de las 8 técnicas de poder.

2. **Aplica un procedimiento cualitativo de investigación.** Duración 2 horas. Se realiza observación individual de campo (el primer día de clases en la hora de entrada en una escuela de educación básica), toma de notas, se redacta la descripción y narración de lo observado. Se captura en Word, se entrega impreso para revisión en plenaria.
3. **Distingue conceptos, ejemplos y análisis.** Duración 2 horas. Se realiza un cartel por equipos de una de las ocho técnicas de poder. Cada equipo expone al grupo, los estudiantes corrigen en su caso, si no hay una correcta diferenciación entre lo que la autora escribe como definición, ejemplo y análisis de los ejemplos. Se envían fotos de los carteles al grupo de Whatsapp.

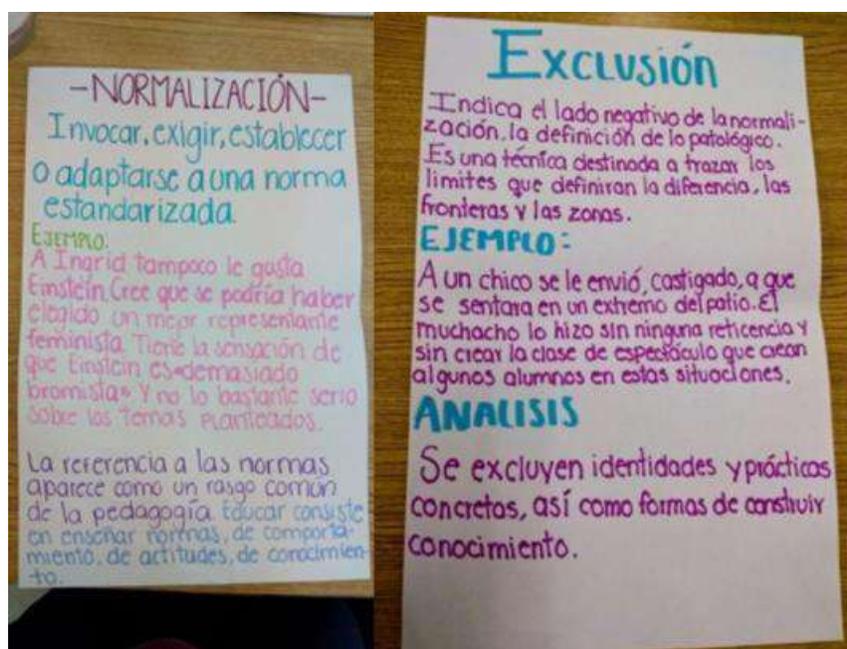


Foto 2. Carteles

A partir de las correcciones hechas en plenaria (por ejemplo, datos contextuales) se rehace el escrito de la Observación. Se discute sobre la técnica de observación y sus diferentes tipos y propósitos. Se discute en plenaria si en las observaciones se distinguen los textos descriptivos de los analíticos e interpretativos.

La docente guarda los documentos de las observaciones en el programa Atlas.ti, y comienza a codificarlos.

4. **Elabora categorías empíricas.** Duración 2 horas. A partir de la revisión de las fichas de trabajo y de los carteles elaborados con anterioridad se discute la posibilidad de relacionar estos conceptos con lo que han observado. Por equipos enlistan en su cuaderno las categorías empíricas que se encuentran en la hoja de Observación de los integrantes del equipo que pudieran tener relación con las categorías teóricas de Gore (2000).
5. **Elabora clasificación de categorías empíricas en relación a las teóricas.** Duración 2 horas. Cada equipo diseña un cuadro donde a través de un mapa se jerarquizan las categorías. Cada equipo expone su cuadro y justifica la clasificación.
6. **Elabora categorías medias o analíticas.** Duración 2 horas. Cada equipo lee en voz alta su clasificación mientras 3 estudiantes las anotan en el pizarrón en la clasificación correspondiente.



Foto 3. Pizarrón categorización

Se discute la jerarquía de las categorías. Se reelaboran por equipo los cuadros. Se envían las fotografías de los cuadros al grupo de Whatsapp y luego se copian al otro grupo para poder compararlos.

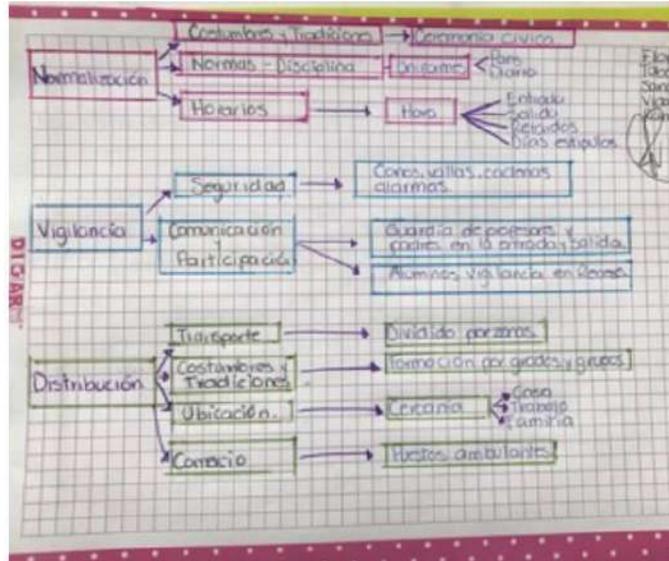


Foto 4. Categorías teóricas analíticas y empíricas

La docente graba la explicación que cada equipo. Con esta información y los cuadros integra en una red de Atlas.ti todos los cuadros.

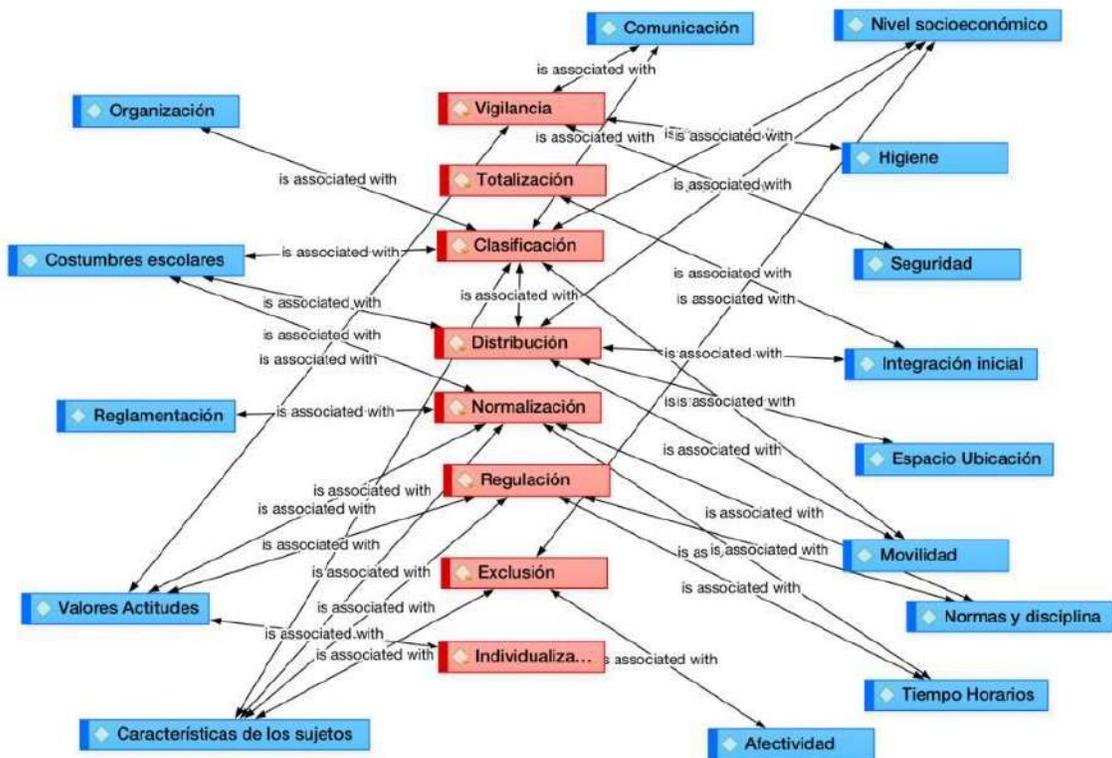


Foto 5. Red Técnicas de poder

- 7. Elaboración de datos a través de Atlas.ti.** Duración 2 horas. La docente expone cómo se cargan los documentos al programa y algunas funciones como la elaboración de códigos, la obtención de frecuencias y el diseño flexible de las redes.

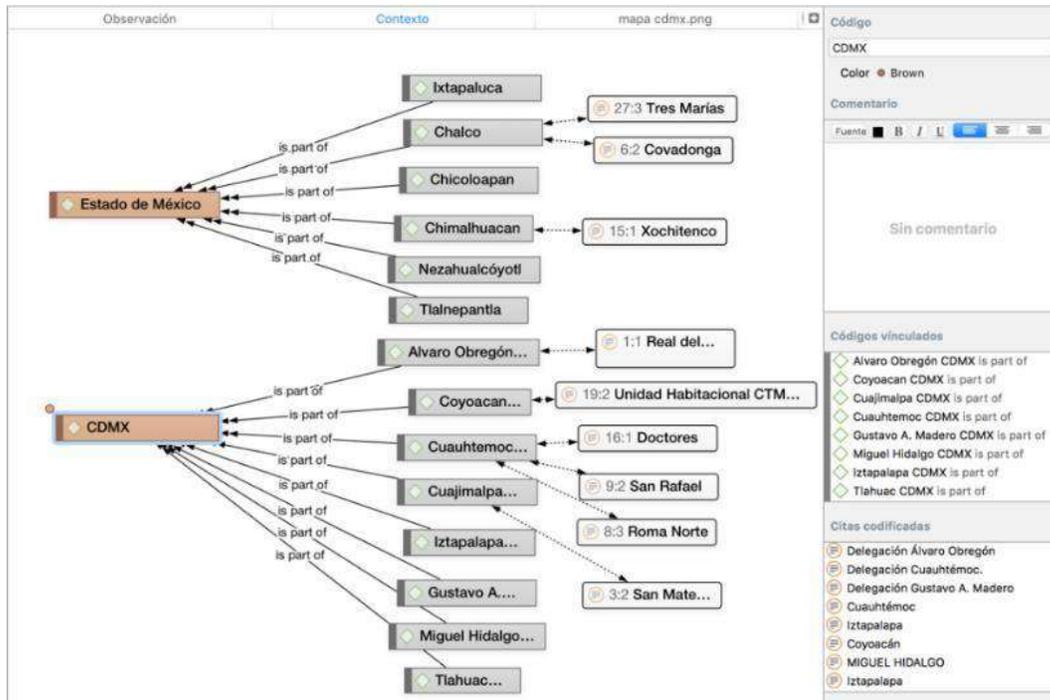


Foto 6. Ubicación de las Escuelas

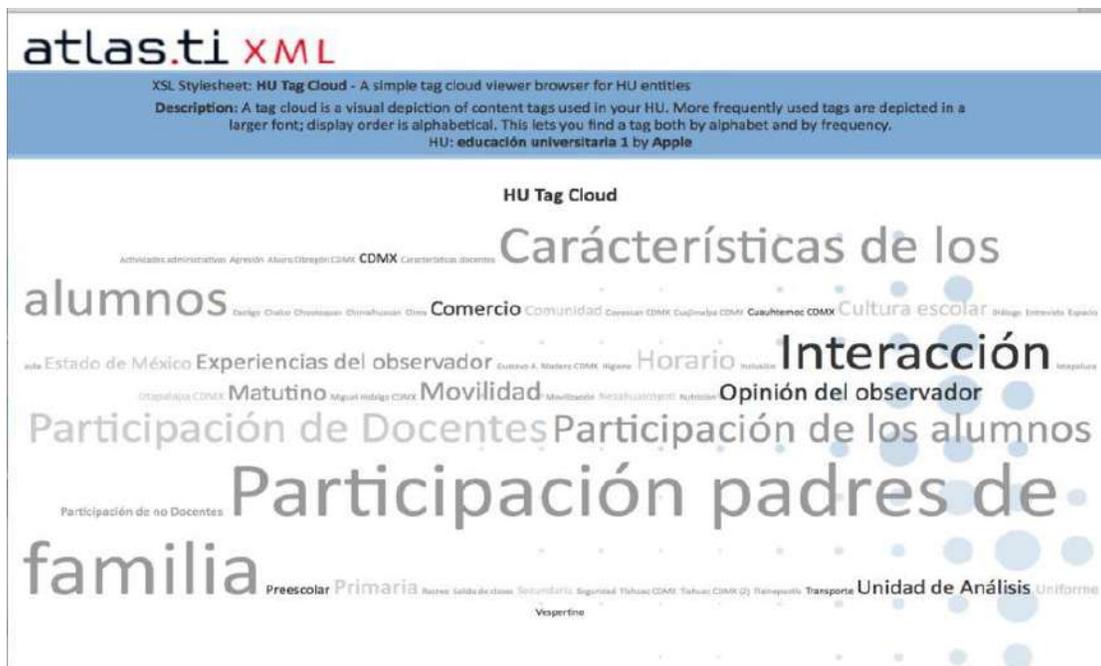


Foto 7. Nube de categorías

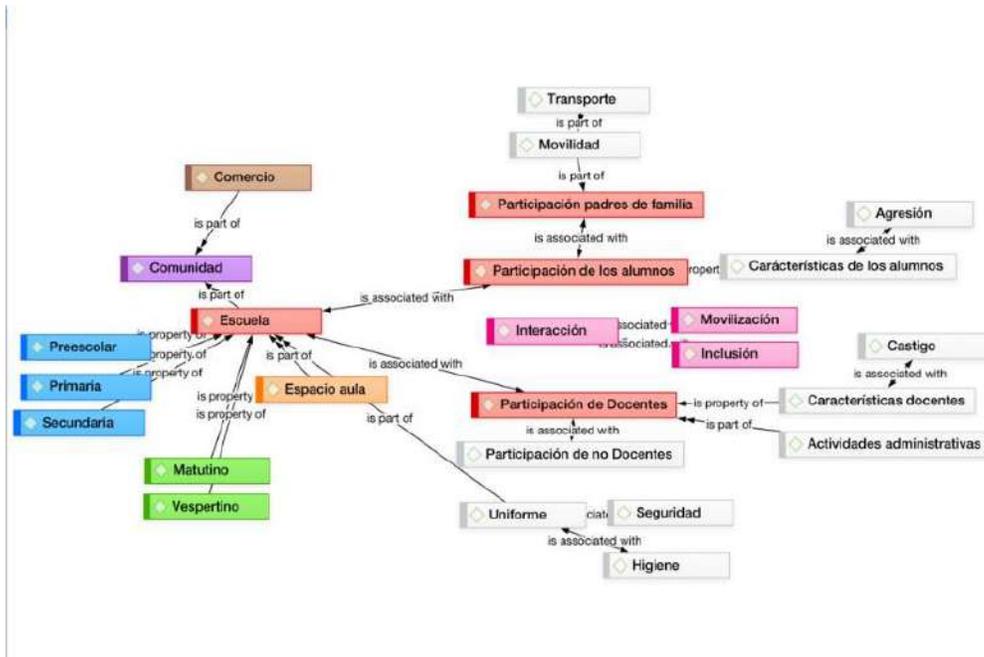


Foto 8. Categorización de las observaciones

Al llegar a las categorías obtenidas de la observación la docente explica las ventajas de obtener citas a partir de cada categoría y así desarrollar durante el semestre, una narrativa que, de cuenta de un tema específico, por ejemplo, la “Participación de los Padres en la Escuela”, que fue la categoría más frecuente. Otro uso es la discriminación entre los tipos de citas codificables y no codificables de acuerdo al propósito de la observación, en este caso se encontraron registradas opiniones del observador que no eran pertinentes. También se encontraron citas en formato de diálogo y entrevista.

Foto 9. Opinión del observador

A partir de la discusión de estos gráficos se comentan sus usos en la delimitación de objetos de estudio pertinentes con los propósitos de la asignatura “Aspectos sociales de la Educación”.

Resultados

Una didáctica universitaria se debe enfocar en la formación de habilidades como la Argumentación, cuestión que requiere el manejo teórico conceptual, metodológico investigativo y procedimental que requiere la confluencia de todas las disciplinas que componen el Plan de Estudios. En el caso que se expone se enfoca en la elaboración de datos utilizando la teoría como “herramienta teórica”, es decir relacionando continuamente los conceptos con los datos. Se cuida que sean los estudiantes, en grupo, los que elaboren y **reelaboren** los guiones y esquemas de trabajo; son los estudiantes los que traducen la experiencia, los datos empíricos en representaciones que forman una cadena, no de lo más simple a lo más complejo, sino de un tipo de complejidad a otra, utilizando todos sus conocimientos y no solo los de la asignatura.



Foto 10. Estudiantes.

Por eso los estudiantes no guardan sus celulares durante la clase, porque son un medio de indagación, de información e imágenes, un medio para compartir y comparar representaciones y textos. Por eso utilizan imágenes, audiovisuales y performance para darse a entender, porque la transdisciplina no se da solo en las interconexiones de los textos universitarios sino en las interconexiones dentro de las redes establecidas por los estudiantes.

Observar “el primer día de clases” en una escuela de educación básica, preescolar, primaria o secundaria, enfrenta a los estudiantes de Pedagogía a un hecho increíblemente inédito para ellos, algo que no hacían desde que no asistían a esas escuelas. Tratar de ver y escuchar a detalle, recordar otros tiempos, sorprenderse de lo ahora dicen, usan, portan, comen o hacen los niños y los adolescentes, el pasar de gente, transportes y comerciantes es una experiencia rica y difícil de captar en unos cuantos minutos.

Al escribir esta primera experiencia de observación en forma sistemática a través de la descripción y narración rigurosas, se filtran frases donde las experiencias personales y las opiniones fluyen, tal vez de manera incorrecta metodológicamente hablando, pero que manifiestan una sensibilidad que el profesional de la educación no debe perder sino aprovechar. Los pocos que llevan a sus hijos, sobrinos o hermanos también dan cuenta de lo que no habían visibilizado en su cotidiano.

Los docentes universitarios no deberían ser solo instructores o capacitadores, son expertos que promueven el aprendizaje de una práctica profesional que incluye la investigación y hacer este tipo de prácticas permite dilucidar junto con los estudiantes aspectos como la definición de las unidades de análisis, la interpretación de la realidad educativa, el papel de la subjetividad y la construcción de métodos de investigación mixtos. Tal vez esta sea una forma de evitar que los estudiantes hagan “tareas basura”, tareas sin sentido, y que los docentes universitarios generen investigación.

Conclusión

El acercamiento de los estudiantes de Pedagogía a objetos de estudio empíricos a través de herramientas teóricas y el uso de instrumentos fomenta el pensamiento experto y la pericia. Le permite cambiar implícitos y evitar contradicciones y falacias en sus afirmaciones y argumentos evitando así la naturalización de los problemas educativos considerados actualmente en el aspecto social: violencia, exclusión, desigualdad, falta de participación. Le permite producir con los Otros, compañeros de carrera. Y ponerse en el lugar de los Otros, sujetos de investigación. Finalmente le permite ir construyendo intereses profesionales particulares respecto a objetos de estudio

construidos como nodos que cruzan diferentes disciplinas, sin perder de vistas las instituciones donde pueda desarrollar un campo profesional.

Referencias

De la Riva, M.J. (2017). Aprender ciencias en primaria, aprender ciencias en secundaria. México: UPN.

De la Riva, M.J. (2018). Habilidades profesionales de investigación en Licenciados en Pedagogía: Observar y analizar. Ponencia. Trabajo presentado en el *II Foro de Educación La Salle Oaxaca*, Oaxaca, Oaxaca.

Frank, C. (1999). *Ethnographic Eyes. A teacher's guide to classroom observation*. New Hampshire: Heinemann.

Gore, J. (2000). Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía. En: T. S. Popkewitz, y M. Brennan (Comps.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* (pp. 228-249). Barcelona: Pomares- Corredor.

Khun, T.S. (1987). *La tensión esencial*. México: FCE.

Nespor, J. (1994). *Knowledge in motion: Space, time and curriculum in undergraduate physics and management*. Londres: The Falmer Press.

Jiménez-Aleixandre, M.P., Gallastegui, J., Eirexas, F. y Puig, B. (2009). *Actividades para trabajar el uso de pruebas y la argumentación en ciencias*. Compostela: Danú.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2018). *Programa para la evaluación internacional de alumnos*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>

Pozo, I. y Pérez, P. (2009) *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.

Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Interações*, 5, 11-25.

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (2019). *Bibliotecas UNAM DGB ¿Cómo hacer citas y referencias en formato APA?* Recuperado de: <http://bibliotecas.unam.mx/index.php/desarrollo-de-habilidades-informativas/como-hacer-citas-y-referencias-en-formato-apa>

Universidad Pedagógica Nacional (UPN). (2017). *Programas de la Licenciatura en Pedagogía. Aspectos sociales de la educación*. México: UPN. Recuperado de <http://pedagogia.upnvirtual.edu.mx/index.php/component/phocadownload/category/167-3>

**CAPITULO 12: Propuesta de intervención psicosocial ante la violencia y la inseguridad.
Atención a estudiantes de educación media superior por parte de docentes, padres y madres
de familia en Baja California**

*Carlos David Solorio Pérez
Melissa Corrales Valencia*

Introducción

El objetivo del presente documento es una propuesta de mejora que contemple como destinatarios tanto a docentes como a padres y madres de familia de educación media superior de Mexicali, Baja California. Lo anterior tiene como fundamento el trabajo realizado con familias que son atendidos en algún servicio del Centro Interdisciplinario de Atención Educativa a la Comunidad (CIAEC) de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH), de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), en Mexicali, Baja California, México. La propuesta de mejora se basa en las intervenciones previas diseñadas para atender diversos temas que mejoran la dinámica familiar, así como las problemáticas que aquejan a jóvenes de educación media superior atendidos en modalidad taller por parte del Programa de Investigación e Intervención Psicosocial en Género y Familia (PROIIG) también perteneciente a la FCH de la UABC. Lo anterior servirá de base para ampliar la intervención psicosocial e involucrar a docentes.

De manera específica se pretende incidir de manera positiva en padres de familia y docentes del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE) de Baja California, los cuales son vulnerables por sus contextos de violencia, inseguridad y deserción. El trabajo mayor que enmarca esta propuesta es el proyecto “Percepción de factores protectores y de riesgo de los estudiantes de educación media superior de Baja California, México”, financiado con recursos de la Convocatoria 2018 del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP) como Apoyo de Fomento a la Generación y Aplicación innovadora del Conocimiento o fomento a la investigación aplicada o desarrollo tecnológico. El proyecto tiene como objetivo analizar qué es lo que los estudiantes, padres de familia y docentes identifican como factores protectores y de riesgo y con ello realizar intervenciones en instituciones educativas de educación media superior vulnerable para incidir propositivamente.

Los planteamientos teóricos y metodológicos que aquí se presentan, se basan en el trabajo

realizado con familias desde la intervención y la investigación, y actualmente se enmarcan en lo realizado por CIAEC y el Programa de Investigación e Intervención Psicosocial en Género y Familia (PROIIG), ambos dependientes de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la UABC. En específico, se recupera lo realizado en CIAEC por Orientación a Padres derivado del Programa de Atención a Adultos y Familias, y de PROIIG su trabajo con las intervenciones de tipo psicosocial que realizan estudiantes de licenciatura con estudiantes de educación superior, educación media superior, educación secundaria y primaria.

Por tanto, lo que aquí se propone es hacer coincidir diferentes disciplinas para la atención de varios problemas en los que están implicados dos contextos, el familiar y el educativo. A partir de lo anterior se exponen, en primer término, el trabajo realizado en CIAEC, en especial la intervención con padres y madres de familia, luego se presenta el desarrollo del sustento teórico y metodológico de los autores de este texto, y por último la propuesta de intervención tanto para padres de familia como para docentes de educación media superior de Baja California, México.

Sustento teórico

A partir del trabajo realizado en CIAEC se reflexionó en torno a las miradas teóricas que han dado forma a la atención de padres. Para realizar un hilo conductor, aunque no propiamente alusivo a lo que se hace en CIAEC, se pretende mostrar de manera sucinta sólo el tema de la orientación de padres, madres y docentes. Lo anterior para enmarcar la presente propuesta.

Algunos padres de familia manifiestan que “no saben”, “no pueden”, “no quieren” cómo educar a sus hijos (Cano y Casado, 2015: p. 17), sin embargo, si creamos opciones dentro de las escuelas, puede resultar que, al ser una institución legitimada por el Estado como garante de la educación, se extrapole esa idea hacia la formación personal y profesional en torno a cómo ser mejores padres y madres, así como docentes.

La presente propuesta se deriva de la consulta de investigación e intervención en escuela para padres y madres, orientación a padres, intervenciones psicosociales. Se dejaron de lado intervenciones dirigidas a problemas en específico porque lo que interesa mostrar son las

competencias generales a desarrollar. Cano (2015: pp.473-476) sustenta, con base en la revisión de una exhaustiva bibliografía, que los dos aspectos importantes de nuestra intención de trabajo se enmarcan en los temas generales y la forma de aprendizaje:

Temas:

Comunicación y relación entre padres e hijos. Características del desarrollo infantil y adolescente

Estimulación y autoestima de los hijos.

Disciplina: normas, límites y consecuencias.

Metodología de trabajo:

Realizar actividades distribuidos en pequeños grupos. Resumir al final lo trabajado en la sesión.

Realizar actividades y tareas en casa

Actividades deseadas por padres y madres:

Impartir conferencias con expertos invitados a la Escuela Tratar alguno de los temas con la asistencia de hija/os

Metodología

Con base en Fuentes (1997: p.187), se retoman las fases por la cuales se elaboran e implementan programas psicosociales:

- 1.- Recopilación de programas existentes
- 2.- Participación como cursistas en otros entrenamientos
- 3.- Confección de los programas
- 4.- Aplicación de los entrenamientos

Cabe mencionar que la sistematización de la información respecto a los Talleres ofrecidos en CIAEC implica que se recopiló la información de programas existentes, así como la bibliografía para cada tema. Se participó en la implementación del taller como una forma de prever el funcionamiento grupal antes de aplicarlo con población real. La confección de los talleres tiene como

base la experiencia de CIAEC desde 1989 y de PROIIG desde 2015, ambos continúan su trabajo en la FCH. A continuación, se describe el proceso de ambos programas.

Trabajo en CIAEC

El requisito, como estudiante de licenciatura, para ingresar a CIAEC, es cursar el intersemestral de Psicología Aplicada, una vez concluido y aprobado el curso, los alumnos asisten a “casita abierta” un evento brindado por CIAEC donde se explican brevemente las actividades que realiza cada servicio (entre ellos Orientación a Padres). Una vez que los alumnos están informados, agendan una entrevista con el responsable del programa que les haya interesado formar parte, para después conocer si el alumno cumple los requisitos necesarios para formar parte del equipo.

Una vez aceptada la solicitud de ingreso al programa, además de las capacitaciones generales que CIAEC da a sus integrantes, cada programa capacita a los miembros de su equipo, de acuerdo a las actividades que se realizan; En el caso del programa Orientación a Padres (OP), se brindan capacitaciones sobre los temas que se imparten en los talleres para padres, estos temas abordan desde la influencia que tiene la familia sobre el menor, estilos de crianza, de comunicación, inteligencia emocional, duelo, hasta estrategias de modificación de conducta que pueden aplicar en casa. Las capacitaciones con estudiantes se enfocan en entrenar a los miembros de OP para que logren transmitir la información a los padres de manera clara, concisa y dinámica. Dentro del proceso de capacitación se realizan constantes evaluaciones tanto prácticas como teóricas.

Para impartir los talleres a padres, se programan días y horarios por grupo, debido a que si un menor está siendo atendido por otros programas de CIAEC debe estar un tutor, entonces OP realiza su trabajo, ya sea de manera grupal o individual (los temas impartidos en sesión individual son los que se imparten en grupo, pero con pequeñas adaptaciones al caso). Con base en el número de estudiantes que estén en OP se realizan las atenciones grupales e individuales. Al terminar cada sesión ya sea individual o grupal, es necesario registrarlas especificando el tema impartido, el objetivo, el nombre de los padres que asistieron y la descripción de lo sucedido durante el taller o sesión; cada registro debe archivarse en expediente. Se realiza una evaluación con el fin de mejorar cada vez el servicio ofrecido, así como el desempeño de los estudiantes.

Trabajo en PROIIG

Los estudiantes que desean pertenecer a PROIIG deben recibir capacitaciones sobre los temas que intervendrán, ya sea en población de educación básica (primaria y secundaria) así como en educación media superior y superior (prácticas narrativas, intervención en crisis, aspectos éticos de la intervención, familia, trabajo con menores). La intervención está sustentada en la psicología social crítica.

Después, con base en los horarios de los estudiantes de las instituciones educativas se asignan parejas de trabajo con el fin de que cada supervisor (docentes) del PROIIG acompañe a los estudiantes en su intervención con el fin de ofrecer una retroalimentación situada. Se realiza evaluación pre y post intervención y se adecuan los temas, así como las estrategias de presentación de la información conforme la población atendida.

Las disciplinas desde las cuales se trabaja son Pedagogía, Psicología, Antropología, Sociología, Demografía, Economía e Historia. Además, se realizan acercamientos teóricos y metodológicos desde la perspectiva de género y el feminismo. Todos los acercamientos realizados buscan atender varios problemas sistémicos. Lo anterior con base en que:

La transdisciplina busca entender la complejidad de una problemática, asumiendo las distintas manifestaciones de la realidad y de las construcciones conceptuales sobre ella. Trata de hacer interactuar el conocimiento teórico y el práctico, para después desarrollar y proponer un conocimiento con una finalidad práctica. Al identificar la problemática, se busca entender los antecedentes, así como el conocimiento generado por distintas disciplinas (González y Santillán, 2018; p. 19).

Tanto los acercamientos teóricos como metodológicos son evidentes en cada etapa de la intervención, sin olvidarse de algunas consideraciones que enfatiza Kurpad (2018):

Ética en intervenciones psicosociales. Información basada en evidencias.

Consentimiento informado. Y que los resultados serán de uso exclusivo para la institución y con fines educativos y de investigación.

Tomar en cuenta la cultura en donde se interviene. Discutir los aspectos éticos y de supervisión.

La intervención psicosocial por medio de la a orientación se basa en tres principios: prevención, desarrollo de capacidades y la intervención social (Rodríguez, citado en González y Ramos, 2007). En la presente propuesta se recupera la información de los apartados anteriores para dotarla de congruencia y soporte.

Resultados

La presente propuesta, como se indicó antes, se basa en los trabajos realizados por CIAEC y PROIIG de la FCH de la UABC. Lo anterior para consolidar una intervención psicosocial dirigida a docentes, padres y madres de familia con estudiantes de educación media superior de CECyTE del Estado de Baja California. Por lo tanto, se proponen los siguientes temas con su respectivo objetivo, los cuales se desarrollan en este apartado.

Propuesta general de intervención psicosocial para docentes, padres y madres de familia con estudiantes de educación media superior de CECyTEs de Baja California	
Tema	Objetivo
Modos de familia	Brindar información teórica sobre los diferentes modos de familia, para que el docente/tutor identifique y reconozca en qué modo de familia se encuentra situado, con el fin de lograr la reflexión y el deseo de hacer los ajustes necesarios para un cambio en beneficio de su familia, a partir de la reflexión sobre la influencia de la calidad de las interacciones y pautas de comunicación tienen sobre el desarrollo, aprendizaje y conducta del menor.
Estrategias para la inteligencia emocional	Desarrollar habilidades de inteligencia emocional, para el manejo y reconocimiento de emociones propias y a su vez proporcionar estrategias para que el tutor pueda desarrollar inteligencia emocional en el menor.
Conducta	Proporcionar información concisa sobre el análisis funcional de la conducta, con la finalidad de que el tutor pueda desarrollar un plan de acción en base a este análisis.
Apoyo conductual positivo	Lograr que el docente/tutor identifique qué estrategias puede implementar en conductas específicas del menor, con base en el apoyo conductual positivo.

Fuente: Elaboración propia con base en CIAEC y PROIIG.

Tema 1.- Modos de Familia

Cuando se habla de familia se hace referencia a un grupo de individuos que comparten interés en común y viven en un mismo espacio; la familia es el primer contacto que el ser humano tiene con la sociedad, es donde aprende relacionarse interpersonalmente, formando su identidad, valores, creencias, etc., en donde adquiere herramientas para funcionar y desarrollar un rol en la sociedad a través de la crianza donde se establecerán cumplimientos a seguir; como mencionan Torres, Reyes, Ortega y Garrido (2015, p.49) enuncian que “entre las funciones básicas de la familia se encuentran la reproducción, comunicación, afectividad, educación, apoyo social, apoyo económico, adaptabilidad, generación de autonomía, adaptación y creación de normas”, por tanto, de acuerdo, con los autores, desde la mirada funcional y psicológica, la familia va más allá de compartir un espacio físico, contrario al punto de vista sociológico que plantea que no es relevante si se convive o no en dicho espacio para ser considerado parte de la familia.

Las características que conforman una familia son la representación del conjunto de personalidades individuales, por lo tanto, para lograr entender su funcionamiento es necesario conocer la relación entre sí.

Entendemos a la familia como unidad dinámica, en la que coexisten diferentes características de los individuos que la conforman lo cual es afectado según el modo de familia que se posea, Pérez y Castañeda (2015) nombran a los modos de familia como “estilos parentales” (sin embargo, en el taller será nombrado por “modos de familia”), Baumrind (citado en Pérez y Castañeda, 2015, p. 84-85) conceptualiza a los estilos parentales como “patrones interrelacionados de creencias, afectos, prácticas y formas de comunicación y socialización con sus hijos” estos patrones pueden ser definidos por las respuestas y técnicas utilizadas por los padres para la educación de sus hijos, las cuales son caracterizadas por las exigencias de madurez, el afecto, la comunicación y el poder que se tiene sobre el menor, así como la intensidad y calidad de las interacciones, de acuerdo con Baumrind (citado en Pérez y Castañeda, 2015) estos modos de familia se clasifican en autoritativo o democrático, autoritario, permisivo, y negligente añadido como cuarta categoría por Maccoby y Martin (citado en Pérez y Castañeda, 2015). A continuación, se describen cada uno de los modos de familia.

Descripción de los modos de familia	
Modos de familia	Descripción
Autoritario	<p>La comunicación abierta entre padres e hijos no es alentada, ya que es anulada la expresión emocional, el afecto es condicionado por la obediencia a la autoridad, mostrando a la autoridad como incuestionable y estricta, por lo tanto, el poder que se tiene sobre los hijos es alto, imponiendo y controlando comportamientos, actitudes y expresión.</p> <p>Las demandas hacia los hijos son altas, en muchos casos implementando el castigo severo cuando estas no son cumplidas y generalmente hay una baja responsabilidad parental.</p> <p>Este modo de familia genera en el hijo, temor, inseguridad, creatividad limitada y rebeldía o pasividad.</p>
Democrático	<p>Está basada en reglas, órdenes y sanciones cuando es necesario, sin dejar de lado el apoyo y el respeto hacia los hijos.</p> <p>Existe un balance entre la expresión de emocional y la comunicación de padre e hijo.</p> <p>Utilizan la explicación respecto a las reglas, y sus expectativas, tomando en cuenta la opinión de sus hijos, considerando la negociación para llegar a acuerdos, fomentando así, la toma de decisiones y motivación para el logro de metas.</p> <p>Como consecuencia se genera la autonomía, independencia, seguridad, creatividad y confianza en sí mismo.</p>
Permisivo	<p>La exigencia es baja, ya que los padres aceptan los impulsos de sus hijos, omitiendo reglas y límites, con bajas demandas para su maduración, permitiendo que se exprese y cree sus propios límites.</p> <p>Los padres son afectuosos y tienden a darles con frecuencia la razón a los hijos, dando poco control sobre estos.</p> <p>Aunque la comunicación es buena, el modo permisivo tiene como consecuencia inmadurez, falta de control de impulsos, agresividad y dificultad</p> <p>Dentro de este modelo se añade el sobreprotector, donde se evita que se enfrente ante dificultades, pues estos padres le facilitan sus necesidades, evitando que se esfuerzen, teniendo un excesivo control sobre el menor.</p>
Negligente	<p>Existe poca o nula, exigencia y control de límites, así como poco afecto y comunicación.</p> <p>No desempeñan su papel como padres, y no se interesan por cubrir las necesidades de sus hijos.</p> <p>Se tiene libertad de comportarse y hacer lo que deseen.</p> <p>Estos padres suelen estar muy ocupados y/o tener poca energía para hacerse cargo e interesarse por sus hijos.</p> <p>Como consecuencia, los hijos tienen poca motivación y autocontrol, bajo autoestima, tienden a ser solitarios, y existe poco funcionamiento académico y problemas de conducta.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en Pérez y Castañeda (2015)

Según diversos autores recuperados por Pérez y Castañeda (2015) los modos de familia, son configurados a partir de cuatro aspectos:

1. Afecto en la relación
2. El grado de control

3. Grado de madurez
4. Comunicación

De acuerdo con Pérez y Castañeda (2015), la intensidad y calidad de las interacciones de estos cuatro aspectos definirán los modos de familia, y serán las experiencias vividas bajo estos modos, lo que influirá en el desarrollo de los menores y en las relaciones de todos sus miembros.

Tema 2.- Inteligencia emocional

La inteligencia emocional nos da la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, regularlos y manejanos adecuadamente en las relaciones. Gardner y Goleman (citados en Burrola, Burrola y Viramontes, 2016, p. 169) aseguran que:

...la inteligencia emocional es la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de buscar la solución de problemas a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de regular los propios estados de ánimo, de evitar que las emociones negativas interfieran con la capacidad de pensar racionalmente y la capacidad de ser empático y confiar en los demás; dominando estos impulsos y estas acciones los individuos podrán tener relaciones afectivas de calidad influyendo en los otros ámbitos de la vida.

Es importante resaltar que las emociones son adaptativas e involuntarias, pues son las que nos ayudan a actuar en relación a la necesidad que se presente, las emociones llevan a actuar de cierta manera en relación a la situación o necesidad que se presente, por lo tanto, la inteligencia emocional permite manejar de manera asertiva la expresión de estas emociones.

Entre todas las funciones y efectos que tienen los modos de familia antes mencionados sobre los hijos, también incluye el aprendizaje de la inteligencia emocional, y no sólo se habla sobre la enseñanza tal cual, de ésta, sino del modelaje, el cómo reaccionan los docentes y tutores ante sus propias emociones, y ante las emociones de sus estudiantes e hijos. De acuerdo con los resultados de investigaciones que resumieron Burrola, Burrola y Viramontes (2015) así como Ramírez,

Ferrando y Sainz (2015) y Cuervo (2010) detectaron que los padres emocionalmente inteligentes tienden a tener hijos con altos niveles de inteligencia emocional, este resultado se correlaciona con el estilo de crianza democrático, teniendo a su vez mayor regulación y percepción emocional, así como, mejor estado de ánimo y manejo de estrés.

Como se mencionó anteriormente, la familia es el primer contacto que el ser humano tiene con la socialización, sin embargo, conforme se va desarrollando se introduce a otros contextos, y uno de ellos es la escuela, es ahí donde generalmente se refleja o se replica lo aprendido en casa, ambos ámbitos son importantes para el desarrollo del ser humano y se correlación entre sí.

Burrola, Burrola y Viramontes (2015) reconocen que actualmente en las escuelas de México, dan prioridad al coeficiente intelectual y al conocimiento académico, dejando de lado la importancia de las relaciones afectivas que se crean en las aulas, además que sólo unos pocos padres de familia demuestran interés en el desarrollo emocional; como se mencionó anteriormente es importante la enseñanza de la inteligencia emocional, en ambos contextos (familia y escuela), si bien como docentes no pueden controlar o supervisar el modo de familia que se ejerce en casa, o la educación emocional, si podrían brindar herramientas de inteligencia emocional para impulsar y mejorar el desarrollo de los estudiantes, es verdad que el desarrollo cognoscitivo del alumno es importante pero también el área emocional es importante.

Burrola, Burrola y Viramontes (2015) consideran que la finalidad de la educación es contribuir en el desarrollo del individuo integralmente (cognoscitiva, física y emocionalmente), para fomentar mejores ciudadanos, y para lograrlo se requiere resaltar que el docente no sólo es un transmisor de conocimiento, sino que es quien puede brindar una educación emocional a sus alumnos; sin embargo, no es posible brindar lo que no se posee, por ello es necesario que los educadores primeramente desarrollen inteligencia emocional.

Tema 3.- Conducta

Martin y Pear (2008, p.447) definieron la conducta como “cualquier actividad muscular, glandular o bioeléctrica de una persona”. Es importante destacar, que la conducta puede ser emitida

física o verbalmente, y es aprendida, tiene una función, y es reforzada, cuando se menciona que es reforzada se hace referencia a lo que hace que la conducta continúe presentándose.

De acuerdo con Martin y Pear (2008) la conducta tiene características con las que se puede medir, estas son dimensiones del comportamiento:

Duración: Tiempo en el que persiste la conducta Frecuencia: Cantidad en la que se repite la conducta.

Intensidad: Esfuerzo o energía empleada con la que se lleva a cabo.

Teniendo en cuenta estos elementos, para que una conducta pueda ser modificada (ya sea incrementándola o disminuyéndola, es necesario realizar un análisis funcional de la conducta (AFC), pues este será de ayuda para comprender como es que la conducta es controlada y/o propiciada por eventos ambientales, a su vez delimita las consecuencias (funciones) que han sido demostradas que mantienen el comportamiento y los estímulos que la anteceden (Delgado, Gonzáles y Navarro, 2014).

Ramírez (2015) asegura que el análisis funcional, permite obtener información que ayudará a partir de esta para especificar los objetivos de la intervención terapéutica, conociendo las condiciones que mantienen el comportamiento, y seleccionar los elementos eficaces para generar cambios deseados, para posteriormente evaluar los resultados. Por otro lado, considera que uno de los factores que intervienen en el mantenimiento de la conducta no deseada, está relacionada con la inconsistencia en los castigos por parte del docente, (que también podría incluirse por parte de la familia), y la falta de refuerzo ante las conductas deseadas.

El AFC es útil para identificar la función del problema conductual, así como las características de los componentes de la conducta (duración, frecuencia e intensidad), a través del empleo de modificación de los antecedentes y las consecuencias, para crear un plan de "intervenciones eficaces basadas en el reforzamiento (Delgado, González y Navarro, 2014, p. 36). A continuación, se presenta un ejemplo de preguntas que se pueden realizar como ejercicio de AFC.

Preguntas para un ejercicio de ACP		
Antecedentes	Conducta	Consecuencia
¿Qué es lo que hace que la conducta ocurra? ¿Cuándo ocurre la conducta? ¿Con quién ocurre? ¿En qué horario aparece? ¿Cuál es la función de la conducta? ¿Es resultado de una falta de habilidades, incomodidad física o emocional?	Frecuencia Duración Intensidad	¿Qué se ha hecho respecto a la conducta? ¿Cómo se reaccionó? ¿Qué tono de voz se utilizó? ¿Obtuvo lo que quería? ¿Se explicó cómo se debe de hacer adecuadamente?

Fuente: Elaboración propia con base en Delgado, González y Navarro (2014).

Tema 4.- Apoyo conductual positivo

El Apoyo Conductual Positivo (ACP) “centra la atención en crear y apoyar contextos que incrementen la calidad de vida (...) y que las conductas alternativas sean más funcionales” (Canal y Martín, 2002, p.66)” mostró “eficacia para tratar conductas desafiantes” así como “para responder a las necesidades asociadas a la conducta” (Escribano, González del Yerro, Sánchez, Rodríguez, Sánchez, Gómez, Casado, Lucio, Vázquez, Revilla, Melcón y Sastre, 2014, p. 74). El ACP es un modelo sistémico (Forteza, Ferretjan, Cebrian, Font, Vicent y Salva, 2015, p. 59). El ACP se basa en la modificación del entorno, tomando en cuenta que no es tal cual la conducta como el problema, sino el contexto, pues es el que propicia y mantiene esa conducta, buscando que la conducta sea modificada como consecuencia de la transformación del ambiente, facilitando la adaptación del individuo con conductas más funcionales.

El apoyo conductual positivo brinda apoyos necesarios conductuales, a través de programas elaborados por el equipo de atención directa, docentes, familiares, amigos y allegados. Consiste en desarrollar y establecer apoyos, con la finalidad de lograr cambios conductuales a nivel social, utilizando estrategias lo menos aversivas para el individuo, ya que este se basa en el respeto de los valores de la persona y en la derivación eficiente de hipótesis funcionales sobre la conducta no deseada.

El apoyo conductual positivo se centra en cuatro principios (Canal y Martin, 2002, p. 75-76),

el primero parte del principio de la funcionalidad, tomando en cuenta que toda conducta tiene una función o propósito para la persona, y el hecho de que esta persista es porque de alguna manera le es útil en su adaptación.

La conducta se relaciona con el contexto, segundo principio, se trata acerca de la influencia significativa que tiene el aspecto del ambiente habitualmente (ya sea interno o externo) de la persona en la aparición y el mantenimiento de la conducta.

El tercer principio se basa en que la intervención eficaz debe estar basada en la comprensión de la persona, su contexto social y la función de la conducta, implementando una intervención donde una vez identificada la función, se enseñe una conducta alterna que sea socialmente apropiada, manteniendo la misma función, fomentando el uso de las habilidades alternativas.

Como último principio, se señala que esta intervención tiene que tener en cuenta y basarse en los valores de la persona, respetando su dignidad, preferencias y aspiraciones, dejando de lado las características de la conducta que se desea modificar. Se toma en cuenta la edad de la persona, el contexto donde normalmente vive, sus deseos, respetando sus derechos. Es fundamental no sólo tener en cuenta lo que es importante para los profesionales o para la familia o escuela, sino también qué es importante para el individuo, ya que lo que se busca es maximizar las oportunidades de la persona para tener amigos, elegir, participar en su ambiente, etc. Ahora bien, es importante tomar en cuenta el mantenimiento y la sostenibilidad como dos aspectos que garantizan el éxito de la ACP (Carr, citado en Escribano, Gonzáles, Sánchez, Gómez, Casado, Redonde, Vázquez, Revilla, Melcón y Sastre en 2014, p. 86):

El primero se refiere a la duración de los efectos del cambio conductual, y está determinado por el tipo de prácticas que se hayan aplicado, es decir, depende de que se hayan implantado o no prácticas basadas en la evidencia, y el segundo se refiere al tiempo en el que se mantiene el esfuerzo realizado para cambiar, y este factor está condicionado por la presencia de mecanismos que promuevan el uso continuado de las prácticas basadas en la evidencia introducidas (Escribano, Gonzáles, Sánchez, Gómez, Casado, Redonde, Vázquez, Revilla, Melcón y Sastre en 2014, p. 86).

Conclusión

En general, la propuesta de intervención psicosocial dirigida a docentes, padres y madres con estudiantes de educación media superior en contextos de inseguridad y violencia basada en los trabajos previos de CIAEC y PROIIG puede ser una solución con la cual colaboren escuela y familia y se reflexione en torno a una mejor comunicación, comprensión de su rol (como docentes y como tutores) así como la importancia de una sana implicación (en la familia y en la escuela respectivamente) con los menores.

Si bien es cierto que no se nace sabiendo ser padre y madre, tampoco lo es para el caso de los docentes (Cano y Casado, 2015: p. 22) que generalmente conocen sobre sus especialidad pero no la forma de atender en el día a día las necesidades de estudiantes vinculados a un contexto en específico como lo es ahora el caso de la violencia y la inseguridad en donde “las autoridades escolares deben garantizar que los alumnos puedan estudiar y desarrollarse en contextos educativos seguros” (Almanza, 2014: p.48).

La vinculación de la Academia, en este caso de la FCH de la UABC, como una forma de colaborar en la atención de las necesidades del contexto debería ser una constante en donde equipos de trabajo desde la multidisciplina, la interdisciplina y la transdisciplina estén al servicio de las problemáticas nacionales. Lo anterior dota de sentido a la generación del conocimiento en la aplicación del conocimiento. No sólo la tecnología juega un papel importante en la ciencia sino también los conocimientos científicos en la intervención, en este caso, de tipo psicosocial.

Referencias

- Almanza, M. (2014). *Bullying en secundaria*. Ciudad de México: Editores Mexicanos Unidos.
- Burrola-Herrera, J., Burrola-Márquez, L. y Viramontes-Anaya, E. (2016). Inteligencia emocional e integración grupal en el aula: dos consideraciones en la formación docente. *Ra Ximhai*, 12(6), 165-176. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194010>
- Canal, R. y Martín, V. (2002). *Apoyo conductual positivo. Manuales de Trabajo en Centros de Atención a Personas con Discapacidad de la Junta de Castilla y León*. Valladolid: Consejería de Sanidad y Bienestar Social. Junta de Castilla y León.
- Cano, M. (2015). *Sentido y fundamento de las Escuelas de Padres y Madres: orientación para una responsabilidad compartida* (Memoria de doctorado). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Cano, R. y Casado, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 15-27. Recuperado de: revistas.um.es/reifop/article/view/224771
- Cuervo, Á. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 111-121. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/679/67916261009/>
- Delgado, C., González-Gordon, R. y Navarro, J. (2014). Análisis funcional de la conducta en adultos con discapacidad intelectual profunda: un estudio de caso. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 35-42. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/3498/349851787004.pdf
- Escribano, L., González del Yerro, A., Sánchez, M., Rodríguez, A., Sánchez, F., Gómez, R., Casado, E., Lucio, B., Vázquez, E., Revilla, T., Melcón, M., y Sastre, I. (2014). La aplicación de un plan de apoyo conductual positivo en el contexto escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 121-128. Recuperado de: revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/13859
- Forteza, S., Ferretjans, V., Cebrian, S., Font, T., Vicent, J., y Salva, M. (2015). Reflexiones sobre el apoyo conductual positivo. *Siglo Cero*, 46(2), 57-77. doi:10.14201/scero20154625777
- Kurpad, S. (2018). Ethics in psychological interventions. *Indian Journal of Psychiatry* 60, 571-574. DOI: 10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry_26_18 [Martin, G. y Pear, J. \(2008\). *Modificación de conducta: qué es y cómo aplicarla*. Madrid: Pearson Educación.](#)
- Pérez, E. y Castañeda, I. (2015). El impacto de los estilos parentales en la dinámica de bullying a nivel secundaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 77-101. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/802/80247939005.pdf

- Ramírez, M. (2015). Tratamiento cognitivo-conductual de conductas disruptivas en un niño con TDAH y trastorno negativista desafiante. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 2(1), 45-54. Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=477147185006
- Ramírez-Lucas, A., Ferrando, M. y Sainz, A. (2015). ¿Influyen los estilos parentales y la inteligencia emocional de los padres en el desarrollo emocional de sus hijos escolarizados en 2º ciclo de educación infantil? *Acción Psicológica*, 12(1), 65-78. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/3440/344041426007.pdf
- Torres, L., Reyes, A., Ortega, P., y Garrido, A. (2015). Dinámica familiar: formación de identidad e integración sociocultural. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(1), 48-55. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/292/29242798008.pdf

CAPITULO 13: Análisis confirmatorio de la estructura latente de un inventario de enfoques de estudio para estudiantes universitarios

Alejandro Jacobo Castelo

Introducción

Para responder a los requerimientos de la educación superior de aprendizajes de calidad de sus estudiantes, se ha reavivado el interés de la comunidad académica por el aprendizaje significativo, los enfoques centrados en el estudiante. Aunado a ello, en la actualidad se observa un considerable desarrollo teórico acerca de los procesos de aprendizaje desde una amplia gama de teorías cognoscitivistas y constructivistas y de los instrumentos necesarios para analizar la forma en que los estudiantes universitarios se empeñan en aprender (Entwistle, 1988a, 1988b; Biggs, 1987).

Por lo anterior, en este estudio se buscó analizar un inventario construido para obtener datos acerca de la forma en que los estudiantes universitarios se aproximan a las tareas académicas para aprender. Concretamente del Inventario de enfoques de estudio desarrollado originalmente por Entwistle (1988b) y utilizado por Jacobo (2006) con estudiantes universitarios de un tecnológico descentralizado de Sonora.

El enfoque de aprendizaje (Marton y Säljö (1976a ;1976b) es un constructo desarrollado a partir de estudios fenomenográficos en los cuales, se pedía a los estudiantes que leyeran un artículo académico y luego tenía que responder preguntas acerca del contenido y de la intención con la que lo abordaban la tarea. Descubrieron dos enfoques, denominados profundo y superficial. En el enfoque profundo la intención del estudiante es comprender el significado de lo que lee; en el superficial, en cambio, la intención es cumplir los requisitos mínimos de la tarea sin empeñarse en la búsqueda de comprensión. El enfoque profundo conduce a aprendizajes de alta calidad; el enfoque superficial conduce a aprendizaje maquinal, memorístico (Entwistle, 1988a). Lo novedoso fue que los enfoques son expresados por el propio estudiante.

A partir de ese hallazgo pionero, desde los finales de los años setentas del siglo pasado se desarrollaron instrumentos para conocer los enfoques de grandes poblaciones de universitarios y se refinaron los constructos originales. Por ejemplo, en el Reino Unido, Entwistle (1988a, 1988b)

desarrolló un inventario para medir enfoques y estilos de aprendizaje y en Australia, Biggs (1987; 2005) validó un instrumento similar para los mismos propósitos.

En la literatura se pueden encontrar numerosos estudios donde se utilizan esos instrumentos, algunos para confirmar sus propiedades psicométricas; otros para utilizar los resultados en procesos de mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, incorporándolos dentro de modelos de múltiples factores contextuales e internos asociados al acto educativo (p.e. Entwistle, 1997; Entwistle, McCune, & Hounsell, 2002; Ali, Tariq, & Topping, 2009; Rosário, Núñez, González-P, Almeida, Soares, & Rubio, 2005).

Por ello, en este estudio el interés principal fue confirmar la estructura latente, válida y confiable del Inventario de enfoques de estudio desarrollado originalmente por Entwistle (1988b) y utilizado por Jacobo (2006) con estudiantes universitarios de un tecnológico descentralizado, para posteriormente utilizarlo para explorar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes. Así, se plantearon dos objetivos:

1. Realizar un análisis confirmatorio de la estructura del Inventario de enfoques de aprendizaje.
2. Determinar los enfoques predominantes en los estudiantes de siete programas de licenciatura del ITESCA.

Sustento teórico

El estudio de las formas en que los universitarios enfrentan la tarea de aprender, desde su propia óptica, data del final los años setentas, con los trabajos pioneros realizados en Suecia por Marton y Säljö (1976a ;1976b). Primeramente, ellos descubrieron que, al enfrentar una tarea académica, los estudiantes lo hacían con diferentes intenciones a las cuales denominaron enfoques. Pedían a estudiantes universitarios que leyeran un artículo específico y que respondieran una serie de preguntas acerca del contenido del material y, de manera especial, que expresaran de qué forma y con qué intención la abordaron.

En un segundo momento, Marton y Säljö (1976b) estaban interesados en conocer los

procesos cognoscitivos y afectivos utilizados por los estudiantes al enfrentar una tarea de aprendizaje y la relación de esos procesos con el nivel de comprensión alcanzado, es decir, con la calidad de los aprendizajes logrados con esas estrategias. De esos estudios empíricos y experimentales surgieron claramente dos enfoques denominados profundo y superficial (Entwistle, 1988a).

En el enfoque profundo, la intención es comprender el significado del contenido; en el enfoque superficial, la intención es cumplir los requisitos mínimos de la tarea, memorizando mecánicamente el contenido. Lo más importante de ese descubrimiento fue que los enfoques utilizados por los estudiantes son reveladores de las intenciones con las cuales se aborda la tarea de aprendizaje: comprender profundamente el significado de lo leído o simplemente memorizar. Así, partiendo de la narrativa de las experiencias estudiantiles con la lectura de textos, los autores utilizaron técnicas de análisis fenomenográfico que permitieron determinar, tanto el monto de lo aprendido como los niveles de procesamiento de la información. Concluyeron que había niveles de procesamiento superficial y profundo. De ahí surgen los conceptos de enfoques profundo y superficial del aprendizaje.

El concepto de enfoque de aprendizaje tiene una importante relación con la teoría del aprendizaje verbal significativo que Ausubel dio a conocer desde los años sesentas (Ausubel, Novak & Hanesian, 1988). Este autor enfatizó en la calidad del aprendizaje verbal significativo -al cual conceptuó como abstracción de significado e interpretación que conduce al conocimiento de la realidad- (Entwistle, 2000, p. 2) en contraposición del aprendizaje mecánico, memorístico y repetitivo; sin embargo, en su teoría, Ausubel no abordó la cuestión de las intenciones con las que el aprendiz enfrenta la tarea, más allá de sostener que para aprender significativamente era necesario tener una actitud favorable, como condición para aprender significativamente. De hecho, le da más importancia a la pertinencia de los materiales cuando afirma: "... la intención deliberada de aprender (como respuesta a instrucciones explícitas) no es esencial...mientras haya pertinencia" (Ausubel et al., 1988, p. 369).

Desde esa fecha hasta el presente ha habido un considerable desarrollo de los fundamentos teóricos y empíricos formando el marco teórico SAL (por las siglas del inglés *Student Approaches to*

Learning) (González, Del Rincón y Del Rincón, 2011). En este marco se fundamenta toda una línea de investigación sobre el aprendizaje universitario centrado en el estudiante.

El origen de los enfoques se atribuye a Marton y Säljö (1976a y 1976b), sin embargo el desarrollo de instrumentos para medirlos en grandes poblaciones de universitarios tuvo dos epicentros: uno en el Reino Unido, bajo la guía de Entwistle(1988a) en la Universidad de Edimburgo, en Escocia, y otro en Australia, bajo la dirección de J. Biggs(1987; 1988; 1989 y 2006). Tanto Entwistle(1988b) como Biggs (1987) desarrollaron instrumentos similares para medir los enfoques de aprendizaje y buscaron insertarlos dentro de un modelo contextual que establece las relaciones de los enfoques estudiantiles con otras variables personales, interpersonales y del contexto escolar (Entwistle 1988b, pág. 247; Biggs, 2006).

Una diferencia importante de la línea seguida por Entwistle, es que en los inicios el instrumento incluyó elementos de los estilos de aprendizaje bajo la influencia de los trabajos desarrollados por Pask(1976) en su teoría conversacional del aprendizaje.

Los estilos que propuso Pask, denominados serialista y holístico, son más bien rasgos de estilo cognitivo preferido por los estudiantes al abordar la tarea de aprendizaje (Entwistle 1988b, págs. 87-92). Por ello, las primeras versiones del Inventario desarrollado por Entwistle eran muy extensas porque buscaban validar la presencia y relación de los estilos y enfoques de aprendizaje. Los estilos, por su carácter de rasgos individuales, son escasamente afectados por el contexto, de modo que un estudiante puede tener un estilo u otro asociado a los enfoques de aprendizaje.

En los análisis estructurales realizados al instrumento se llegaron a encontrar siete escalas en un inventario corto de 30 ítems (Ver Entwistle, 1988b). Una versión traducida al castellano del Inventario de Estilos y Enfoques de aprendizaje fue utilizada por Jacobo (2006) con estudiantes universitarios de un tecnológico descentralizado del sur de Sonora. Mediante Análisis Factorial Exploratorio se encontró una estructura de cuatro factores, los cuales integraron los estilos de aprendizaje en los enfoques de aprendizaje profundo, superficial y Estratégico y un cuarto factor denominado Patologías de aprendizaje, donde quedaron resumidos los extremos de los estilos serialista y holista de aprendizaje (Ver Jacobo, 2006, págs., 108-113).

En el presente estudio, el objetivo es realizar un análisis confirmatorio de la estructura latente del Inventario desarrollado originalmente por Entwistle (1988a) y utilizado por Jacobo (2006).

Metodología

Diseño

Primero se utilizó un diseño instrumental. En esta categoría se ubican los estudios cuyo propósito es el "...desarrollo de pruebas y aparatos, incluyendo tanto el diseño (o adaptación) como el estudio de las propiedades psicométricas de los mismos". Montero y León (2005, pág. 124), con la finalidad de hacer el análisis confirmatorio utilizando las técnicas de análisis multivariable que ofrece el Modelamiento de Ecuaciones Estructurales (SEM) (Orgaz, 2008) para revelar las relaciones entre las variables latentes inferidas de los indicadores observables del instrumento de medición utilizado.

En un segundo momento se utilizó un diseño ex post facto (Kerlinger & Lee, 2002) para responder el segundo objetivo con los datos del modelo resultante. Las mediciones se tomaron como variable dependiente y se formaron grupos tomando como factor las variables independientes. Enseguida se utilizaron procedimientos de prueba de diferencias de medias como la t de Student y el ANOVA de un factor. También se utilizaron técnicas de análisis de regresión para determinar en qué medida las variables predictoras explicaron la varianza observada en la variable dependiente (Lind, Marchal & Wathen, 2012).

Población y muestra

De una población de 2500 estudiantes matriculados en siete programas de licenciatura, se seleccionó una muestra intencional por conglomerados 629 estudiantes, casi el 25% de la población. El criterio de selección de los conglomerados fue que estuvieran en grupos bajo la dirección de profesores basificados de la institución. Cada grupo programado era un conglomerado. En la composición de la muestra, 221 eran mujeres y 408 hombres.

De la muestra resultante más del 70% correspondían a las carreras de Lic. en

Administración, Ingeniero en sistemas Computacionales Ingeniero Ambiental e Ingeniero Mecánico. Más del 80% de la muestra correspondió a estudiantes inscritos en semestres nones.

Instrumento

Se utilizó la versión del Inventario de Enfoques de Estudio (Entwistle, 1988b), de un estudio previo (Jacobo, 2006) con estudiantes universitarios. El instrumento consta de 30 ítems que se responden en una escala de tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van desde Definitivamente en Desacuerdo = 0, hasta Definitivamente de Acuerdo = 4.

Para la aplicación, el Inventario se presentó en un folder y se incluyó una hoja adicional para que los participantes registraran sus respuestas. En la hoja de respuestas se registraron, además, la escuela donde estaba cursando la carrera, la carrera, el semestre, la edad y el sexo. La manera de responder a cada ítem era encerrando en un círculo el número de la mejor opción de respuesta (Ver el Anexo).

Procedimientos

La recolección de datos se realizó directamente en el aula de clases. El investigador y una persona auxiliar se encargaron de recoger los datos de los estudiantes en sus salones de clase, previa autorización de los profesores del grupo. Para responder el inventario llevaba un total de 15 minutos en promedio. A cada estudiante se le entregó una hoja para registrar las respuestas. En ella anotaban: carrera, semestre, edad y otros datos. El inventario se entregó en un folder aparte y se leyeron cuidadosamente las instrucciones impresas antes de iniciar. Una vez que el aplicador aclaraba todas las dudas, se daba inicio a responder en la hoja de respuestas.

El análisis de los datos se realizó utilizando el programa IBM SPSS, versión 23. Con él se realizaron múltiples análisis multivariados. Posterior a ello, se probó un modelo de ecuaciones estructurales, utilizando el EQS (Bentler, 1985).

Con los datos de salida del modelo se calculó la confiabilidad y la validez de la nueva

estructura y de cada uno de los factores componentes del modelo probado.

Resultados

Una muestra de 629 estudiantes respondió el Inventario de Enfoques de Estudio (Entwistle, 1988a; Jacobo, 2006). El inventario de 30 ítems (indicadores observables) y cuatro constructos subyacentes se sometió a análisis factorial confirmatorio a través del Modelamiento de Ecuaciones Estructurales (Orgaz, 2008). La hipótesis sobre la estructura subyacente de cuatro factores se derivó de un estudio previo del inventario original realizado con estudiantes universitarios del sur de Sonora (Jacobo, 2006). Los factores subyacentes en el inventario son Enfoque Profundo (EP), Enfoque Estratégico (EE), Enfoque Superficial (ES) y Patologías de Aprendizaje (PA). Con esa hipótesis se especificó e identificó el modelo, se estimaron los coeficientes estructurales, las cargas factoriales y las covarianzas entre los constructos propuestos. El procesamiento se realizó con el programa estadístico EQS Versión 6.1 (Bentler, 1985).

El modelo de salida resultante incluyó un total de 15 indicadores observables, cuatro constructos subyacentes, 15 cargas factoriales, igual número de errores y la estimación de seis covarianzas (Ver figura 1). Se probó el ajuste absoluto del modelo teórico a través de la prueba de bondad de ajuste χ^2 , complementado con el cálculo de una amplia gama de índices empíricos de ajuste incremental.

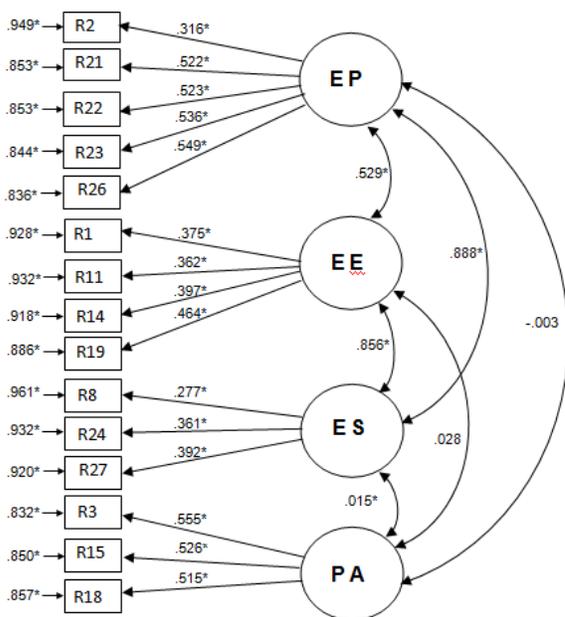


Figura 1. Modelo multifactorial de Enfoques de aprendizaje de estudiantes del ITESCA. Para cada variable observada $R^2 = (1 - \text{error de varianza})$. $\chi^2 = 118$ (81 gl.) $p = .003$; IBBAN = .859, IBBANN = .934, IAC = .949, RMSEA = .027 (.016; .037). EP = Enfoque Profundo; EE = Enfoque Estratégico; ES = Enfoque superficial; PA=Patologías de Aprendizaje. * $p < .05$.

Fuente: Elaboración propia, con los datos recogidos.

La prueba de ajuste absoluto apoyó un buen ajuste del modelo parsimonioso ($\chi^2 = 118$; 80 gl; $p = .003$). Esta prueba aporta evidencia de que el modelo de cuatro factores y 15 indicadores observables tiene el mismo poder explicativo que el modelo saturado. Además, los índices de ajuste empírico calculados caen dentro de los valores aceptables para apoyar la bondad del ajuste: IBBANN = .934, IAC = .949, RMSEA = .027 (.016; .037) (Tabla1).

Tabla 1. Índices de ajuste incremental obtenidos para el ajuste del modelo de salida de Enfoques de aprendizaje.

Bentler-Bonett Normed Fit Index	.860
Bentler-Bonett Non Normed Fit Index	.931
Comparative Fit Index (CFI)	.948
Bollen's (IFI) Fit Index	.949
McDonald's (MFI) Fit Index	.970
Joreskog-Sorbom's GFI Fit Index	.976
Joreskog-Sorbom's AGFI Fit Index	.964
Root Mean-Square Residual (RMR)	.040
Standardized RMR	.036
Root Mean-Square Error of Approximation (RMSEA)	.028
90% Confidence Interval of RMSEA	(.016, .038)

Fuente: Elaboración propia, con los datos recogidos.

En la figura 1 se observan covarianzas menores que las cargas factoriales entre PA y ES, EE y EP, lo cual sustenta la validez divergente del constructo Patologías de Aprendizaje. Las covarianzas entre EP, EE y ES apoyan la validez convergente de los constructos Enfoque Profundo, Enfoque Estratégico y Enfoque Superficial.

La consistencia interna (Alfa de Cronbach) de las medidas de la escala total $\alpha = .60$ y cada una de las subescalas mostró los valores inferiores al total. El alfa más alto corresponde al enfoque profundo; el más bajo al enfoque superficial. Las medias más altas correspondieron a los enfoques estratégico y superficial (Tabla 2).

Tabla 2. Consistencia interna y promedios de las subescalas del Inventario de Enfoques de Aprendizaje (n = 629).

ENFOQUE(ítems)	Media	D.E.	Alfa de Cronbach
Enfoque Profundo (2,21,22,23,26)	2.55	.635	.614
Enfoque Estratégico(1,11,14,19)	3.03	.594	.436
Enfoque superficial(8,24,27)	2.87	.665	.277
Patologías de Aprendizaje(3,15,18)	2.18	.873	.545
Total			.608

Fuente: Elaboración propia

Se probó la significación de las diferencias entre las medias a través de ANOVA. Se rechazó

la hipótesis de igualdad de medias ($F = 179.7$; $p < .000$). Los puntajes mayores en enfoque estratégico y enfoque superficial expresan que esos son los predominantes en la muestra estudiada. Se calculó la correlación lineal entre los enfoques profundo, superficial y estratégico y resultó significativa entre los tres enfoques (EP-EE $r = .256$; EP-ES $r = 3.93$ y EE-ES $r = 2.84$, $p < .0005$). Las patologías de aprendizaje no se correlacionan significativamente con ningún enfoque.

Se construyó una norma para clasificar los estudiantes de acuerdo con los puntajes dentro de cada enfoque, tomando como base los percentiles 25, 50 y 75, de la distribución de cada factor. Dentro de la clasificación alta se ubicó el 30% en enfoque profundo; el 29% en enfoque estratégico; el 35% en enfoque superficial y el 27% en patologías de aprendizaje. Dentro de las clasificaciones bajas de la norma, el 31% en enfoque profundo; el 35% en enfoque estratégico; el 26% en enfoque estratégico y el 33% clasificó bajo en patologías de aprendizaje. Se observa el predominio del enfoque superficial sobre los enfoques profundo y estratégico.

Conclusión

Se logró confirmar un modelo multifactorial de enfoques de aprendizaje. El Inventario de enfoques validado se redujo de 30 pasó a 15 ítems. El análisis de estructuras de covarianza validó cuatro constructos: Enfoque Superficial, Enfoque Estratégico, Enfoque Profundo y Patologías de Aprendizaje medidos todos con un total de 15 ítems. En la estructura válida las cargas factoriales, aunque estadísticamente significativas, son relativamente bajas en todos los factores, especialmente en el Enfoque superficial (ES).

Esos pesos bajos probablemente sean resultado de que el inventario originalmente se elaboró para la medición no sólo de enfoques sino también de estilos de aprendizaje. Cómo los estilos de aprendizaje son patrones de rasgos del estudiante, íntimamente ligados a los enfoques de aprendizaje utilizados, resultan difíciles de aislar a menos que el ítem sea formulado de manera concreta para expresar un estilo o un enfoque y no ambas propiedades. Los estilos de aprendizaje son rasgos estables que caracterizan la manera en que el estudiante enfrenta la tarea de aprender. Los aprendizajes pueden ser de alta o de baja calidad, independientemente del estilo. El estilo tiene poco que ver en la calidad de los resultados del aprendizaje. Los enfoques de aprendizaje, en

cambio, tienen componentes motivacionales e influencias del contexto que afectan la manera en que el estudiante intenta aprender, ya sea para reproducir o para construir significados. Los enfoques son fuertemente influidos por las estrategias didácticas, los procedimientos de evaluación y la guía de los profesores (Trigwell, Prosser, y Waterhouse, 1999).

Las puntuaciones altas en enfoque estratégico, obtenidos en este estudio, se pueden interpretar como alentadores, porque ese enfoque refleja que los estudiantes abordan las tareas académicas con altas expectativas de logro, aspecto motivacional de reconocida importancia en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, los puntajes altos en enfoque superficial significan que los estudiantes abordan las tareas de forma tal que sólo alcanzan aprendizajes maquinales. Esto tal vez sea un indicador de que carecen de las competencias técnicas necesarias para la realización de los estudios y transitar exitosamente por la universidad. Los puntajes bajos en enfoque profundo corroboran que los estudiantes de la muestra se empeñan muy poco en lograr aprendizajes de alta calidad, es decir, significativos. Los bajos puntajes de Patologías de aprendizaje (PA) eran de esperar. Las patologías de aprendizaje son expresión de excesos en los estilos serialista y holista y por ser parte de un rasgo, siempre están presentes, aunque en un bajo monto.

Las covarianzas observadas entre los cuatro factores, además de permitir confirmar la validez de cada uno de los factores, aunado a las correlaciones significativas entre ellos, también sugieren que los enfoques profundo, superficial y estratégico forman parte de algún factor general que será necesario buscar en estudios posteriores. Eso pudiera significar, como ya han sugerido otros autores (p. e. González, Del Rincón y Del Rincón, 2011) que la polaridad con la que se han planteado los enfoques profundo y superficial no sea real y que el llamado enfoque estratégico en realidad sea una expresión de elementos presentes en los enfoques profundo y superficial. Así, un factor general podría contener en su interior a los enfoques profundo, superficial y estratégico.

El interés de este estudio por los enfoques de aprendizaje radica en que la forma de abordar el aprendizaje es influida por el contexto: ambiente de la clase, ambiente institucional y muy especialmente el enfoque de enseñanza del profesor. Diversos estudios apoyan la existencia de variadas influencias contextuales en esta relación (Trigwell, Prosser y Waterhouse, 1999; Prosser, Ramsden, Trigwell y Martin, 2003; Martin, Trigwell, Prosser y Ramsden, 2003; Ali, Tariq y Topping,

2009).

Si la meta es transformar el sistema educativo haciendo que los estudiantes logren aprendizajes complejos y una de las influencias es el ambiente escolar, este estudio constata y describe los enfoques de aprendizaje predominantes en los estudiantes del ITESCA, en el sur de Sonora y con ello contribuye al logro de esa meta.

Referencias

- Ali, A., Tariq, R., y Topping, J. (2009). Students' perception of university teaching behaviours. *Teaching in Higher Education*, 14(6), 631-647. doi: 10.1080/13562 510 903315159.
- Ausubel, D.P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bentler, P. M. (1985). Theory and implementation of EQS: A structural equations program. Los Angeles: BMDP Statistical Software.
- Biggs, J. (1987). Learning Process Questionnaire (LPQ). Manual. Hawthorn: Australian Council for Educational Reseach.
- Biggs, J. (1988). The role of metacognition in enhancing learning. *Australian Journal of Education*, 32, 127-138.
- Biggs, J. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary tea - ching. *Higher Education Research and Development*, 8, 68- 80.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Entwistle, N. (1988a). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Entwistle, N. (1988b). *Styles of learning and teaching. An Integrated outline of educational psychology for students, teachers and lecturers*. London: David Fullton Publishers.
- Entwistle, N. (1997). Supporting effective learning: a research perspective. Centre for research on learning and instruction. London: University of Edinburgh. [En Línea]. Recuperado de: http://cityu.edu.hk/celt/rtf/97_035.html
- Entwistle, N. (2000, November). Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts. Paper to be presented at TLRP Conference, Leicester.
- Entwistle, N., McCune, V. y Hounsell, J. (2002). Approaches to studying and perceptions of university

Teaching-learning environments: concepts, measures and preliminary Findings. Enhancing Teaching-Learning Environments in Undergraduate Courses Project. Higher and community Education, School Education. University of Edinburgh. Recuperado de: <http://www.ed.ac.uk/etl>.

Gargallo, B., Pérez, C., Serra, B., Sánchez, F. y Ros, I. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de educación*, 42, 1-25.

Jacobo, A. (2006). *Confiabilidad y validez de un inventario de enfoques de estudio*. (Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación inédita) CIIDET, Querétaro, México.

Kerlinger, F. y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento*. (4ª. Edic.). México: McGraw-Hill.

Lind, D.A., Marchal, W.G. & Wathen, S.A. (2008). *Estadística aplicada a los negocios y la economía* (15° edic.). México: McGraw-Hill

Marton, F. y Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning I-Outcome and process *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>

Marton, F. y Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning II-Outcome as a function of the Learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46(2), 115- 127. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02304>

Montero, I. y León, O. G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(1), 115-127.

Orgaz, B. (2008). Introducción a la metodología SEM: concepto y propósitos fundamentales. En: M. A. Verdugo, M Crespo, M. Badía, y B, Arias (Coords.). *Metodología en la investigación sobre discapacidad. Introducción al uso de las ecuaciones Estructurales*. Salamanca: Publicaciones del INICO.

Rosario, P. Núñez, J.C., González-P, J.A., Almeida, L., Soares, S. y Rubio, M. (2005). El aprendizaje escolar examinado desde La perspectiva Del "Modelo 3P" de J. Biggs. *Psicothema*, 1, 17, 20-30.

Trigwell, K., Prosser, M. y Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education* 37, 57

ANEXOS

INVENTARIO DE ENFOQUES DE APRENDIZAJE

Por favor contesta cada reactivo rápidamente y de acuerdo con tu reacción inmediata. En la hoja de respuestas marca la opción que mejor refleje tu enfoque general al estudiar, encerrando en un círculo cada uno de los números que representan las opciones. **NO MARQUES NADA EN ESTA HOJA.**

Opciones	Significado
4	Definitivamente de acuerdo
3	De acuerdo con reservas
2	No es aplicable o no puedo responder
1	En desacuerdo con reservas
0	Definitivamente en desacuerdo

1. Se me hace fácil organizar efectivamente mi tiempo para estudiar.
2. Trato de relacionar las ideas de un tema con otros, cuando me es posible.
3. Aunque tengo buenos conocimientos generales de muchas cosas, mis conocimientos de los detalles son débiles.
4. Cuando me piden hacer trabajos escritos me gusta que me digan con precisión cómo los voy a hacer.
5. Para mí, la mejor manera de comprender el significado de los términos técnicos es recordar las definiciones del libro de texto.
6. Para mí es realmente importante aprender bien las materias que actualmente estoy cursando.
7. Usualmente me concentro para entender realmente el significado de lo que se me pide que leo.
8. Cuando estoy leyendo trato de memorizar los datos importantes que creo me serán útiles después.
9. Cuando estoy haciendo un trabajo, trato de visualizar en mi mente lo que en particular está pidiendo el maestro.
10. Al formular conclusiones, generalmente soy cuidadoso de que estén fundamentadas en datos o hechos.
11. La principal razón por la que estoy en la escuela es que quiero aprender más sobre los temas que me interesan.
12. Al tratar de comprender nuevas ideas, a veces trato de relacionarlas con situaciones de la vida real para saber aplicarlas.
13. Posiblemente me interesan más las calificaciones que obtenga que los cursos que estoy tomando.
14. Usualmente soy puntual al iniciar mis actividades escolares.
15. Aunque generalmente recuerdo hechos y detalles, se me hace difícil ordenarlos para tener una visión del todo.
16. Generalmente me esfuerzo bastante tratando de comprender cosas que inicialmente me parecían difíciles.
17. Frecuentemente me llaman la atención por introducir ideas irrelevantes o inadecuadas en los escritos que hago o en las discusiones de clase.
18. A menudo tengo que leer cosas sin tener oportunidad de entenderlas realmente.
19. Si las condiciones para estudiar no son adecuadas, generalmente hago algo para cambiarlas.
20. Me encantan los acertijos y problemas, particularmente si tengo que trabajar con materiales que conducen a conclusiones lógicas.
21. Con frecuencia me suspendo a mí mismo haciéndome preguntas sobre cosas que oí en clase o que leí en los libros.
22. Para mí es de gran ayuda representar un nuevo tópico por mí mismo para visualizar cómo se relacionan las ideas entre sí.
23. Tiendo a leer un poco más de lo que se me pide para cumplir con la clase.
24. Es importante para mí hacer las cosas mejor que mis amigos, si puedo.
25. Me parece que los maestros quieren que me aventure a hacer uso de mis propias ideas.
26. Una gran parte de mi tiempo libre lo dedico a buscar información sobre los temas de interés que se discutieron en clase.
27. Generalmente estoy listo para formular conclusiones antes de tener todos los datos para apoyarlas.
28. Encuentro tan interesantes los temas académicos que quisiera continuar su estudio después de terminado el curso.
29. Pienso que es importante ver los problemas de forma lógica y racional, sin hacer saltos intuitivos.
30. Tengo que concentrarme en memorizar gran parte de lo que tenemos que aprender.

**HOJA DE RESPUESTA
ENFOQUES DE APRENDIZAJE**

FOLIO _____

Escuela _____ Carrera _____ Semestre _____

Edad _____ Sexo: _____ (M o F)

Opciones	Significado
4	Definitivamente de acuerdo
3	De acuerdo con reservas
2	No es aplicable o no puedo responder
1	En desacuerdo con reservas
0	Definitivamente en desacuerdo

ENCIERRA SOLO UNA O P C I O N

1.	0	1	2	3	4
2.	2	0	4	3	1
3.	4	3	2	1	0
4.	1	4	0	2	3
5.	2	1	3	0	4
6.	3	0	1	2	4
7.	1	2	3	4	0
8.	1	0	2	3	4
9.	2	1	0	4	3
10.	0	3	1	4	2
11.	0	4	3	1	2
12.	2	3	1	0	4
13.	0	1	2	3	4
14.	4	2	0	1	3
15.	2	0	4	3	1
16.	4	3	2	1	0
17.	1	4	0	2	3
18.	2	1	3	0	4
19.	0	1	2	3	4
20.	3	0	1	2	4
21.	1	2	3	4	0
22.	0	3	1	4	2
23.	3	4	0	2	1
24.	1	0	2	3	4
25.	2	1	0	4	3
26.	0	3	1	4	2
27.	3	4	0	2	1
28.	0	4	3	1	2
29.	2	3	1	0	4
30.	0	1	2	3	4

CAPITULO 14: Proyecto comunitario universitario para la inclusión del personal manual

*Nora Verónica Druet Domínguez
Gladis Ivette Chan Chi
Gladys Julieta Guerrero Walker
Luisa Rosa Isela Aguilar Vargas*

Introducción

El Programa de Atención Familiar para Manuales, Administrativos y Trabajadores de la FEUADY (PROFAMAT), inició en agosto del año 2011 y su objetivo fue fortalecer el desarrollo profesional, ocupacional y personal de los trabajadores adscritos a la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Dicha propuesta surgió de la detección de necesidades que presentaban los trabajadores manuales, de tal forma, que después de identificar las necesidades, conocer los resultados de evaluaciones y analizar la misión y visión tanto de la propia facultad como de la UADY y revisar el plan de desarrollo institucional 2010- 2020 de la Universidad, se desarrolló esta propuesta, misma que se caracteriza por su flexibilidad y adaptación a los programas y proyectos de desarrollo institucional.

Asimismo, este programa cuenta con prestadores de servicio social, prácticas profesionales y voluntariado quienes participan desarrollando actividades como talleres, encuentros familiares, actividades deportivas y recreativas que contribuyen en la formación integral de los trabajadores y de sus respectivas familias

Cabe señalar que este programa se encuentra enmarcado dentro del ámbito de institución responsable de la UADY, institución que ha centro sus esfuerzos en prestar atención al desarrollo del personal y a los derechos laborales, así como de promover un adecuado clima organizacional entre sus directivos, personal docente, administrativos, manuales y estudiantes, con el firme propósito de inculcar valores y favorecer el buen gobierno.

Lo anterior permite comprender la importancia de atender las necesidades que presenta el personal manual, quienes son los grupos menos favorecidos y con poco reconocimiento a su trabajo

dentro de la Universidad, razón por la cual, el presente trabajo tiene como objetivo identificar las necesidades tanto personales como ocupacionales que presentan los trabajadores manuales de la Facultad de Educación y a partir de ello desarrollar estrategias que contribuyan en la formación integral de los empleados y por ende en su inclusión social.

Sustento teórico

Para la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), resulta ser la capacidad con la que cuenta para poder difundir y llevar a cabo el conjunto de principios y valores, a través de cuatro procesos clave como son: la gestión, la docencia, la investigación y la extensión, ya que mediante el desarrollo de dichas funciones se hace posible rendir cuentas a aquellos grupos de interés y a la sociedad en general (PDI 2014-2022).

Como respuesta a lo anterior, en este mismo documento se declara que la UADY ha centrado sus esfuerzos en atender el desarrollo personal y profesional de sus trabajadores, así como de ofrecer servicios de salud dirigido tanto a ellos como al público en general, dándose a la tarea de implementar programas de inducción, capacitación y formación del personal administrativo, así como realizar evaluaciones del desempeño laboral y clima organizacional.

Ante esto, la Facultad de Educación, dependencia de la UADY considera la importancia de administrar efectivamente los recursos humanos con los que cuenta, cuyos beneficios repercutirían en toda la comunidad universitaria, razón por la cual, se hace necesario atender la formación integral de los trabajadores (Druet y Chan, 2012), especialmente de aquellos grupos menos favorecidos como lo es el personal manual.

Puesto que este grupo de trabajadores, han reportado sentirse invisibles ante las autoridades, docentes y alumnos, así como la falta de apoyo y reconocimiento hacía su persona y a las labores que desempeñan. Esto se relaciona con lo señalado por Lencioni (2008), de que los trabajadores necesitan que su trabajo sea valorado y que los jefes deben apoyar y reconocer el esfuerzo que realizan en el desarrollo de sus funciones facilitando de esta manera una mayor satisfacción personal.

Desde esta perspectiva, se puede comprender que el bienestar de los trabajadores resulta ser un aspecto esencial en las instituciones educativas, de manera que fue necesario diseñar un programa de atención al fortalecimiento ocupacional y personal dirigido a los trabajadores manuales de la Facultad de Educación, con el propósito de contribuir en su formación integral y así desarrollar sus potencialidades para garantizar su bienestar y satisfacción personal y laboral.

A continuación, se presentan los objetivos y los proyectos surgidos hasta el día de hoy como resultado de la formación integral de los trabajadores manuales.

Objetivo: Ser el espacio académico de encuentro social para favorecer la formación integral del personal manual de la Facultad de Educación de la UADY.

Estructura

Comunidad educativa. El primer acierto del programa es que la comunidad de trabajadores manuales no es vista como un objetivo pasivo, se considera que este programa consolida la función social de la universidad pública al interior de esta, mostrándose como una universidad de puertas abiertas a todos los trabajadores manuales de la dependencia.

Las acciones llevadas a cabo en este programa son una muestra de servicio de acción humanitaria. Es un programa que promueve el potencial humano de los trabajadores manuales, haciéndolos mejores trabajadores, mejores ciudadanos lo que contribuye al mejoramiento de una sociedad.

Aunado a lo anterior se fortalecen los lazos sociales y se desarrolla la empatía entre los diferentes actores que integran la institución educativa como lo son los estudiantes, docentes, trabajadores administrativos y manuales, haciéndose realidad una verdadera comunidad educativa. Asimismo, este programa sirve como un modelo de superación académica para los trabajadores manuales, ya que ha fomentado el que ellos continúen estudiando, tengan oportunidades de acceder a una categoría de trabajo mejor remunerada al mismo tiempo que mejorar sus condiciones

económicas, su bienestar personal y satisfacción laboral.

Organización escolar: La institución educativa se caracteriza por cumplir con su misión social y humanitaria al brindar apoyo al grupo de trabajadores más vulnerable. También es una institución que fomenta o que impulsa y apoya la formación integral de su personal principio estipulado en su plan de desarrollo al mismo tiempo que favorece la sensibilidad y la empatía social de los estudiantes y docentes hacia sus trabajadores manuales. Asimismo, es un espacio de puertas abiertas hacia la familia de los empleados manuales. Es así como se puede observar que este programa contribuye a la consolidación de la función social de la universidad pública.

Desde esta perspectiva, se puede observar que las instituciones de educación superior, deben centrar sus esfuerzos en identificar las necesidades que presentan los trabajadores manuales, puesto que esta resulta ser una población vulnerable, la cual no cuenta con las mismas oportunidades que el resto de los empleados que laboran en las dependencias educativas, razón por la cual se hace necesario crear espacios de recreación y también aquellos destinados a la formación ocupacional, profesional y de desarrollo humano, puesto que al promover la sana convivencia también se estará trabajando en el fortalecimiento de la identidad universitaria así como en la creación de una comunidad educativa inclusiva.

Metodología

Descripción de la estrategia

Para la realización de este estudio se llevó a cabo la implementación de la metodología de investigación acción participativa (IAP) en donde todas las personas participan sin importar el nivel de educación y posición social que tengan, ya que de esta manera todos contribuyen de forma activa en el proceso de investigación. Además de lo anterior, se pretende crear acciones para la transformación de una realidad social de las personas involucradas (Balcazar, 2003).

De acuerdo con Colmenares (2012) la IAP es una excelente opción metodológica de gran importancia y relevancia, ya que permite el incremento del conocimiento y la creación de respuestas

ante diversas problemáticas del entorno social. De manera complementaria, Zapata (2005) menciona que uno de los objetivos centrales de esta metodología consiste en mejorar las condiciones de vida de las personas involucradas en el proceso de investigación, de tal manera que sea posible la transformación y modificación del espacio físico, social y cultural de los participantes; y ante esto es necesario el involucramiento de todas estas personas en la investigación desde el inicio hasta el final de este proceso.

Diseño del instrumento

Se diseñó un guion de entrevista semiestructurada con preguntas enfocadas en identificar las necesidades de desarrollo humano que presentaban los trabajadores manuales de la Facultad de Educación de la UADY, que participan en el Programa de Atención Familiar para manuales y trabajadores de la Facultad de Educación.

Técnicas de recolección de datos

Para indagar acerca de las necesidades de desarrollo humano en los trabajadores manuales de la dependencia, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada con cada uno de los participantes y también se llevaron a cabo observaciones con el propósito de identificar patrones de conducta y registrar datos importantes.

Análisis de la información

A partir de la información obtenida en la entrevista se transcribió la información en una hoja de Word en formato digital y posteriormente se procedió a codificar las respuestas en categorías o conceptos y se agruparon los códigos que se repetían con el propósito de identificar la principal situación problemática.

Identificación de la problemática

Con base en las percepciones de los participantes derivados de las entrevistas, se identificó la necesidad de continuar atendiendo el desarrollo humano de los trabajadores manuales, con el propósito de potenciar sus capacidades y contribuir en su bienestar y satisfacción personal y laboral, fortaleciendo su identidad universitaria y el compromiso hacia sus labores o funciones en la dependencia.

Objetivo

Atender las necesidades de desarrollo humano y ocupacional que presentan los trabajadores manuales de una institución.

Conceptualización

Desarrollo humano

El desarrollo humano es un proceso continuo, flexible, multidimensional y multidireccional, de manera que el aprendizaje impulsa el desarrollo humano y contribuye en potenciar los logros positivos (Carballo, 2006).

Investigación acción-participativa

Es una metodología que tiene como objetivo principal lograr que a través del trabajo entre todos los integrantes de una comunidad, se pueda recolectar y analizar información de su propio contexto, y con base en lo anterior puedan solucionar e incidir en las principales problemáticas de su entorno (Selener, 1997, como se citó en Balcazar, 2003).

Formación integral

La forma formación integral es un proceso continuo que se centra en el desarrollo de todas las potencialidades del individuo y su crecimiento personal en las cinco dimensiones que lo integran como ser humano, las cuales son física, emocional, cognitiva, social y valoral-actitudinal (Modelo Educativo para la Formación Integral, 2012).

Satisfacción laboral

La satisfacción laboral se relaciona directamente con el conocimiento que tiene la persona dentro de la organización, dicha experiencia se transforma en la percepción del trabajador y el componente emocional, factores que influyen en el comportamiento de la persona (Sánchez y García, 2017).

Resultados

Los resultados mostraron la necesidad de darle continuidad a las actividades que se desarrollan en el programa de atención familiar para manuales y trabajadores (PROFAMAT) de la Facultad de Educación de la UADY, puesto que representa un espacio que favorece la formación ocupacional, personal y profesional y que al mismo tiempo fortalece la identidad universitaria.

De manera que, a partir de lo anterior, se ha buscado desarrollar estrategias que permitan brindarle una mayor atención a los trabajadores para contribuir en su desarrollo integral, razón por la cual, se ha considerado extender el PROFAMAT a nivel campus para que genere un impacto en su bienestar familiar y satisfacción laboral, ya que a partir de este programa los trabajadores pueden apoyar a sus hijos en sus tareas, lo cual los ha motivado a continuar en el programa.

A partir de lo anterior, se han realizado actividades como encuentros familiares, eventos de día del niño, cursos de verano dirigido a los hijos de los trabajadores lo cual promueven un mayor involucramiento de las familias en el programa y al mismo tiempo promueve la convivencia familiar, lo que ha impactado en su bienestar familiar.

Asimismo, se ha observado un empoderamiento de los trabajadores ya que a partir de los cursos en los que han participado han mejorado su capacidad de comunicación verbal, así como también se les ha alfabetizado digitalmente y han recibido cursos de inglés, lo cual permitió que desarrollen sus habilidades y capacidades para poder comunicarse con otras personas tanto personal como digitalmente, así como también han desarrollado un pensamiento más crítico.

También se han dado la oportunidad de participar en la feria del libro, llevando consigo un mensaje de superación y de cómo el reconocimiento a su trabajo y la atención que se les ha brindado en el marco del PROFAMAT ha contribuido en la mejora del clima laboral, así como también les ha permitido encontrar un propósito a su trabajo, han mejorado sus relaciones interpersonales y ha permeado en su satisfacción laboral, ya que ha se han establecido redes de trabajo colaborativo y un acercamiento afectivo entre los miembros de la comunidad educativa, lo que les ha permitido compartir logros y sentirse valorados, ya que ellos mismos han manifestado que sienten que su trabajo es importante y que su esfuerzo es valorado por las autoridades.

Cabe mencionar que en este programa también han participado estudiantes, quienes se han sensibilizado a las necesidades de los trabajadores manuales y han apoyado la formación de dichos trabajadores desde la realización de su servicio social y de sus prácticas profesionales, lo que les ha permitido poner en práctica sus conocimientos en escenarios reales de aprendizaje con una población con características diferentes que también merece ser atendida.

Conclusión

Este programa resulta ser novedoso y único en su tipo, ya que se centra en atender a la población de trabajadores manuales, quienes son empleados con pocas oportunidades en las instituciones en comparación con los demás trabajadores y quienes consideran que su trabajo es invisible ante los ojos de los miembros de la comunidad educativa, sin embargo, es imprescindible señalar que toda institución debe centrar su atención en atender las necesidades que presentan los trabajadores manuales, puesto que ellos resultan ser elementos claves para el funcionamiento de una dependencia.

Razón por la cual a través de la creación de programas como el PROFAMAT se hace posible desarrollar las potencialidades de los trabajadores y crear de esta forma un clima de trabajo favorable que fortalezca los lazos de compañerismos y por ende la identidad universitaria, de manera que se espera que este programa sea un modelo que pueda servir como ejemplo para otras universidades enfocadas en trabajar la formación integral de los trabajadores, reconociendo

especialmente el esfuerzo de aquellos trabajadores con menos oportunidades dentro de la organización, ya que a través de este programa también se fomentan valores pro-sociales y se hace posible crear una verdadera comunidad educativa inclusiva, donde el trabajo de todos los miembros es reconocido como valioso e importante y que la implementación de este tipo de programas al interior de las universidades no genera costos.

Referencias

- Balcazar, F. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, IV, 7-8. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/184/18400804.pdf>
- Carballo, S. (2006). Desarrollo humano y aprendizaje: Prácticas de crianza de las madres jefas de hogar. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 6 (2), 1-19. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44760205>
- Colmeranres, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3 (1), 102-115. Recuperado de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys3.1.2012.07>
- Druet, N. y Chan, G. (2012). Programa de fortalecimiento ocupacional y personal en trabajadores manuales de una institución de educación superior. En J. España, (Ed.). *Trabajo comunitario universitario, Teoría y praxis* (pp. 61-68). Mérida: Unas letras.
- Lencioni, P. (2008). *Señales. Indicios para hacer satisfactorio cualquier trabajo*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Modelo Educativo para la Formación Integral. (2012). *Modelo educativo para la formación integral*. México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Sánchez, M. y García, M. (2017). Satisfacción Laboral en los Entornos de Trabajo. Una exploración cualitativa para su estudio. *Scientia Et Technica*, 2(22), 161-166. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84953103007>
- Universidad Autónoma de Yucatán. (2014). *PDI 2014-2022* Recuperado de <http://www.pdi.uady.mx/>
- Zapata, O. (2005). *La apertura del pensamiento crítico Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México: Pax México.

CAPITULO 15: Una perspectiva general desde la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa: la práctica profesional universitaria

*Jesús Ramón Rivera Morán
Alma Adriana León Romero
Erick David Curiel*

Introducción

Las prácticas profesionales tienen la finalidad de contribuir en la formación integral del alumnado, mismas que permiten, ante realidades concretas, consolidar las competencias profesionales, enfrentándolo a situaciones reales de su práctica profesional; además desarrollar habilidades para la solución de problemas; y reafirmar su compromiso y responsabilidad social y ética. Así como, ser fuente de información pertinente para la adecuación y actualización de los planes y programas de estudio, y fortalecer la vinculación de la Facultad con el entorno social y productivo (UABC, 2018b).

En la Universidad Autónoma de Baja California (UABC); la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE) es formadora de profesores que pueden insertarse en los niveles de secundaria y bachillerato; en ella se encuentra el área de prácticas profesionales, cuya función principal es realizar varias acciones, entre ellas la supervisión y seguimiento de las prácticas profesionales realizadas por los alumnos –identificados como practicantes– de séptimo y octavo semestre, alumnos potenciales a egresar, quienes por normatividad deben cumplir institucionalmente en la elección de una unidad receptora (UR) en el nivel educativo básico –secundaria– y media superior o bachillerato.

Las prácticas profesionales tienen su inicio con el cumplimiento de procedimientos administrativos establecidos por la misma institución, sin embargo, la supervisión y seguimiento de las prácticas profesionales son acciones establecidas por cada unidad académica, en el caso particular la FPIE, a través de los responsables de dicha área, se programan visitas a las distintas UR con el propósito de conocer cualquier situación –fortalezas y oportunidades– relacionada con el desempeño de los practicantes.

Por lo tanto, se presenta una situación muy particular, al momento de llevar a cabo las visitas, sólo

se realizaba la supervisión a los practicantes corroborando el registro de UR y se aplicaba una entrevista informal a algunos supervisores, la cual se limitaba a conocer en términos generales sobre el desempeño de los practicantes, relacionado con la asistencia puntual, el dominio de los contenidos de la materia, la relación con los alumnos del grupo, su imagen personal y aplicación de valores, sin dar el seguimiento correspondiente.

Por lo anterior, y con el objetivo de tener información fehaciente sobre dichas prácticas, se determina realizar un estudio cuyo objetivo es conocer en base a la opinión de los supervisores, las fortalezas y debilidades de las prácticas profesionales realizadas por los alumnos de la etapa terminal de la FPIE. Una vez obtenidos los resultados estar en posibilidades de fortalecer los perfiles de egreso, y además mejorar la formación profesional de los alumnos que cursan alguno de los programas educativos ofertados por esta Facultad.

Sustento teórico

Se concibe como principio, que la parte cognitiva-teórica de los aprendizajes la aporta la unidad académica, la parte de la experiencia práctica en situ, lo aporta el contexto que ofrece una oportunidad real y correcta a los perfiles de formación, en relación a un contexto adecuado y pertinente; “los teóricos de la cognición situada, afirman que el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza.” (Díaz-Barriga, 2003, pp. 1-3).

La profesionalización docente está configurada de acuerdo al análisis que se hace de la actividad práctica, es decir la forma de remover y mejorar los esquemas de actuación práctica del mismo profesor, puesto que llevan un orden interno de acción, se debe lograr la relación formación y práctica, es así como dicha profesionalización, se convierte en el bagaje de usos prácticos, con los conocimientos, valores e ideologías que los sustenta (Gimeno, 2002).

Desde la perspectiva del programa de prácticas profesionales (PPP), es importante reconocer y revalorar la comprensión teórica-conceptual que implica la vinculación, donde se incluya la participación de los sectores relacionados que permiten la formación integral profesional, ligado a

cada programa educativo, el cual cuenta con un perfil de egreso que impacta las competencias profesionales. La formación integral de los alumnos en los últimos semestres de formación, está estrechamente relacionada a espacios idóneos a través de la vinculación en sectores afines a las profesiones mismas, como una propuesta ideal.

Alcántar, Arcos y Mungaray (2006), mencionan que “la vinculación universidad-sociedad es un mecanismo y estrategia imprescindible para lograr la superación de la educación, pues ella genera, mediante sus proyectos de enlace, conocimientos y experiencias nuevas.” Por su parte Gould (1997), afirma que partir de la perspectiva curricular, la vinculación es una estrategia educacional, donde se enfatiza sobre las formas donde la participación docente y estudiantil integrados a proyectos de vinculación promueve la adquisición del conocimiento, experiencias prácticas y destrezas profesionales requeridas para lograr el éxito profesional. Además, las experiencias en dichos proyectos, generan la información y el estímulo exterior que las IES necesitan para la realimentación y actualización continua de la enseñanza y el currículum en general.

Las experiencias de la práctica profesional en los alumnos, aluden a contrastes entre los conocimientos académicos adquiridos y contextos diferenciados, son procesos claves en el desarrollo de ellos, las diferentes concepciones confirman su importancia. Asimismo, la misma UABC (2018a), señala que el objetivo de las prácticas profesionales es vincular al alumno con los diferentes sectores de la sociedad pública, privada y social para la obtención y aplicación de conocimientos, así como el desarrollo de habilidades, fomento de actividades y valores que permitan al alumnado integrarse de manera eficaz al sector laboral, a la vez, visualizar posibilidades en el campo laboral.

Metodología

Para este trabajo de investigación de tipo cuantitativo, se utiliza la metodología analítica no experimental, definida como aquella “que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de estudios en los que no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.

152). Además, para su alcance se utiliza un estudio exploratorio; estos estudios se efectúan, cuando el objetivo es examinar un tema o problema poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas, o no se ha abordado antes (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

La técnica de investigación empleada es la encuesta, y el instrumento de recolección de datos el cuestionario, esta técnica, “alude a un procedimiento mediante el cual los sujetos brindan directamente información al investigador” (Yuni y Urbano, 2014, p. 63). Por su parte, el cuestionario “consiste en un proceso estructurado de recolección de información a través de la respuesta a una serie predeterminada de preguntas” y su finalidad es “obtener información de manera sistemática y ordenada, respecto de lo que las personas son, hacen, opinan, piensan, sienten, esperan, desean, aprueban o desaprueban respecto del tema objeto de investigación” (Yuni y Urbano, 2014, p. 65).

El tipo de muestra seleccionado fue aleatoria no probabilística para Hernández, Fernández y Baptista (2010), en este tipo de muestras, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación. Además, se conviene que los datos recopilados sean bajo la técnica de análisis documental, ya que lo conforma un conjunto de operaciones, tanto intelectuales, mecánicas como repetitivas, que afectan el contenido y forma de los documentos originales, reelaborándolos y transformándolos en otro de carácter instrumental o secundarios, con el objetivo de facilitar al usuario la identificación precisa, la recuperación y difusión de la información (Pinto, 1989).

En lo referente al procedimiento para la recolección de la información las acciones se realizan de la siguiente manera:

- A. Se inicia con el estudio de seguimiento, supervisión y obtención de resultados de las prácticas profesionales en diferentes unidades receptoras, lo que implica la recepción de información que presenta el alumno-practicante ante el área de prácticas profesionales de la FPIE, previo a la realización de sus prácticas, y relacionada con la Unidad Receptora (UR), para lo cual se utiliza un formato.

La primera información recabada es esencial para iniciar el seguimiento puntual sobre los

datos requeridos y poder planear y dirigir mejor la estrategia, se obtiene vía correo electrónico de forma general, y se separa las referencias básicas de los grupos de séptimo y octavo semestre, obteniendo los totales generales de practicantes en ese periodo lectivo que están en situación de realizar sus prácticas; también se ordenan las UR por nivel de educación básica – secundaria– y media superior o bachillerato, y se integra el total de UR registradas (ver tabla #1).

- B. La elaboración de una base de datos alimentada con información que proporciona los practicantes.
- C. La selección de las unidades receptoras (UR), ésta se realiza aleatoriamente, se trata de cubrir los cuatro puntos cardinales de la ciudad, en la tabla #1, se muestra los resultados en porcentajes sobre la distribución de los programas educativos supervisados.

Tabla #1. Distribución de programas educativos y practicantes por semestre (Fuente: elaboración propia).

Porcentajes totales de los programas educativos supervisados			
Séptimo semestre (Secundaria y Bachillerato)	70 practicantes representa el 100%		
Programa educativo	Porcentaje de practicantes supervisados	Cantidad parcial de practicantes supervisados	Total de practicantes
Licenciatura en Docencia de la Lengua y Literatura	59 %	16	23
Licenciatura en Docencia de la Matemática	11%	3	17
Licenciatura en Asesoría Psicopedagógica	30%	8	30
TOTAL	100%	27	70
Porcentajes totales de los programas educativos supervisados			
Octavo semestre (Secundaria y Bachillerato)	93 practicantes representa el 100%		
Programa educativo	Porcentaje de practicantes supervisados	Cantidad parcial de practicantes supervisados	Total practicantes
Licenciatura en Docencia de la Lengua y Literatura	48%	12	27
Licenciatura en Docencia de la Matemática	16%	4	33
Licenciatura en Asesoría Psicopedagógica	36%	9	33
TOTAL	100%	25	93

La información anterior expresa con la técnica aleatoria no probabilística la selección de UR a supervisar, la tendencia y la concentración en algún programa educativo. En particular está

presente y evidente en los séptimos semestres, ya en los octavos si bien no está centrado en un sólo programa educativo, puede afirmarse que está nivelada la tendencia en los tres programas que participan en las prácticas profesionales.

- A. La ubicación de las Unidades Receptoras para programar visitas y verificación de información proporcionada previamente, directamente con el profesor-supervisor a cargo.
- B. Finalmente, es la parte del seguimiento en campo, lo que implica la elaboración de la encuesta que es aplicada *in situ* directamente con el supervisor- profesor a cargo del practicante.

La relación lógica y práctica de los elementos, de forma general se realiza a través de vincular los indicadores del perfil de egreso de cada programa educativo ofertado en la FPIE. El rubro del perfil profesional implica conocimientos básicos y los específicos a la disciplina, sumado a los conocimientos relativos a las competencias docentes, aludiendo a la didáctica, donde finamente ambos rubros son correlacionados con los programas educativos. Como puede observarse, existe una distribución pertinente entre competencias del perfil profesional y competencias docentes, situación que permite obtener información sustancial sobre el desempeño integral de los alumnos en lo que respecta al ejercicio de su futura profesión (ver tabla #2).

Tabla #2. Indicadores de Perfiles de Egreso de licenciaturas ofertadas por la FPIE-UABC y su relación con los rubros genéricos de la encuesta aplicada (Fuente: elaboración propia).

• Licenciatura en Docencia de la Lengua y Literatura: Perfil de Egreso	
1. Tener habilidades de comunicación	Competencia del perfil profesional
2. Manejar los contenidos de la literatura general	Competencia del perfil profesional
3. Diseñar e implementar estrategias didácticas	Competencia docente
4. Aplicar las teorías psicopedagógicas	Competencia del perfil profesional
5. Implementar estrategias didácticas	Competencia docente
• Licenciatura en Docencia de la Matemática: Perfil de Egreso	
1. Diferenciar los elementos de planes y programas de estudio	Competencia del perfil profesional
2. Utilizar el conocimiento matemático	Competencia del perfil profesional
3. Utilizar los elementos constitutivos de la normatividad y gestión educativa	Competencia del perfil profesional
4. Diseñar y poner en práctica estrategias didácticas	Competencia docente
• Licenciatura en Asesoría Psicopedagógica: Perfil de Egreso	
1. Distinguir las características de los adolescentes de secundaria y bachillerato	Competencia del perfil profesional

2. Aplicar estrategias en el manejo de grupos					Competencia docente
3. Distinguir situaciones de riesgo					Competencia del perfil profesional
4. Resolver situaciones problema, a través de las teorías					Competencia del perfil profesional
5. Analizar los elementos que componen los planes y programas educativos					Competencia docente
• Horas dedicadas a la práctica frente a grupo:					
1-10 Horas	11-20 Horas	21-30 Horas	31-40 Horas	Ninguna hora frente a grupo	Las horas dedicadas están relacionadas con los conocimientos y práctica docente de la profesión; permite conocer, considerar y sugerir las horas necesarias frente a grupo.
41-50 Horas	51-60 Horas	61-70 Horas	71-80 Horas		
• Valores universitarios:					
Responsabilidad		Perseverancia		Los valores universitarios están presentes de inicio a fin en la formación del estudiante, como una estrategia de fortalecimiento integral profesional.	
Humildad		Lealtad			
Respeto		Honestidad			
Confianza		Democracia			
Solidaridad		Justicia			

El cuestionario muestra lo que se denomina rubros genéricos y la relación lógica con los tres perfiles de egreso; lo cual permite la opinión de los supervisores responsables de grupo donde intervienen los practicantes. En la escala del 1 al 3, 1 es igual a muy satisfactorio, 2 satisfactorio y 3 poco satisfactorio; cuyo propósito es contar con una perspectiva sobre las experiencias del alumnado al realizar las prácticas profesionales, además conocer y reconocer si el practicante aplica y desarrolla su conocimiento y las habilidades en el contexto profesional; además de incluir horas práctica frente a grupo y desarrollar los valores universitarios.

Resultados

Los resultados obtenidos, se presentan de acuerdo a lo recopilado según el semestre donde se realiza la práctica profesional, es decir séptimo y octavo, sin distinción alguna de los niveles educativos –secundaria y medio superior o bachillerato– en el que esté integrado el practicante, además se incluye información destacada en cada uno de los rubros genéricos y sus indicadores específicos, lo anterior con la finalidad de presentar mejor la información, los contextos escolares y el desempeño de los practicantes.

Practicantes de séptimo semestre que practican en los niveles educativos de secundaria y media superior o bachillerato.

- Sobre el indicador, “manejo y aplicación de contenido teórico”, se opina como “satisfactorio”, para colocarlo como oportunidad de mejora en los procesos de formación profesional.
- La “evaluación del P-E-A”, como un parte fundamental en la docencia, se considera como la parte a destacar como oportunidad de mejora.
- Hay poca oportunidad de práctica frente a grupo, al reconocer que existen muy pocos o relativamente pocos alumnos-practicantes que tiene acceso a la experiencia áulica.
- Existe la factibilidad de trabajar y fortalecer el valor de Responsabilidad.

Practicantes de octavo semestre que realizan sus prácticas profesionales en los niveles educativos de secundaria y media superior o bachillerato.

- Existe oportunidad de fortalecimiento y mejora del indicador “manejo y aplicación de contenido teórico”.
- El indicador específico de control de grupo en nivel “satisfactorio”, incluye la importancia de colocar atención a lo opinado por los supervisores.
- El 40% de alumnos-practicantes centran sus horas 80 horas frente a grupo durante el semestre, ¿dónde quedan otras actividades relacionadas a su formación profesional?
- Se prevé la posibilidad de enfatizar en los valores y actitudes sobre la perseverancia, honestidad y respeto.

Con relación al cuestionario, los comentarios generales de supervisores sobre los alumnos-practicantes de séptimo y octavo se hacen en lo particular y por separado, para exponerlo y considerarlo como fuente de información adicional a los resultados obtenidos.

En los séptimos semestres, se repite una falta de conocimiento de la planeación y secuencia didáctica, el trabajo y manejo de grupo, así como la modulación de voz durante la práctica frente a grupo. En contraste de lo anterior, se suman a las opiniones que hay una excelente planeación, capacidad de conocimientos, calidad, creatividad, actitud propositiva, de gran adaptación al trabajo de equipo y responsabilidad. También expresan gratitud y mencionan que son de gran apoyo en las actividades de docencia.

Para los octavos semestres, se recomienda fortalecer el área de inglés, manejo de grupos y trabajo en equipo; además el desarrollar actitudes como el ímpetu, ser proactivo y colaboración, son áreas que requieren de mayor atención.

Por otro lado, se encuentra que han mostrado un excelente control de grupo y realizado planeaciones didácticas, uso de buen tono y volumen de voz. Así como haber demostrado responsabilidad y respeto, actitud propositiva, organización e iniciativa, aparece el desempeño y responsabilidad y colaboración. Por último, se menciona, es gratificante que de la Facultad salgan los docentes a supervisar el trabajo de los chicos practicantes, puesto que se ve el interés de la FPIE por ser mejor cada vez.

Reflexión sobre el instrumento aplicado. Una vez obtenido los resultados, se tiene la percepción de una respuesta parcial, sin embargo, se logra tener una perspectiva de oportunidades de mejora en los procesos formativos.

Se anuncia que es parcial la perspectiva que se obtiene, cuando se puede lograr la totalidad de ésta realidad al consultar al practicante con otro instrumento similar con la misma intención de búsqueda de información significativa para el PPP al mismo tiempo de su aplicación.

Conclusiones

- Son dos rubros genéricos y sus indicadores específicos con mayor énfasis a destacarse como información considerada una oportunidad de mejora, en el rubro genérico perfil profesional y su indicador fue el “manejo y aplicación de contenido teórico”, junto al rubro de

competencias docentes y sus indicadores más enfatizados son la “planeación y secuencia didáctica” y “evaluación del P-E-A”.

- El indicador “horas frente a grupo”, debe definirse en documentos oficiales relativos al PPP, con el fin de que esté equilibrado el desarrollo de ésta y demás habilidades y destrezas que conlleva la práctica profesional.
- Se prevé la necesidad de fortalecer en los valores y actitudes sobre la responsabilidad, perseverancia, honestidad y respeto.
- Se mantiene siempre la ubicación de los resultados por separado de los semestres de manera precisa.
- El cuestionario permite detectar previo al egreso de los alumnos-practicantes oportunidades de mejora y retroalimentar los esfuerzos de los programas educativos y el profesorado involucrado.
- Definir el requerimiento y profundizar en el estudio de las asignaturas de cada uno de los programas educativos que se evaluarán e identificar indicadores clave, para el logro de resultados más específicos.
- Elaborar y definir la estructura del cuestionario para el alumno-practicante y que a través de él se obtenga información precisa versus profesor-supervisor, con base al objetivo del PPP.
- Considerar la revisión de los planes de estudios como base principal y redefinir los conocimientos, habilidades, destrezas, como apoyo de los perfiles de egreso de los programas a verificar.
- Se reconoce que se requiere una mayor planeación en su implementación de búsqueda de este tipo de información, es decir, afinar el instrumento aplicado, los indicadores específicos y elaborar otro instrumento para el alumno-practicante, para la obtención de información

más precisa.

- Difundir información obtenida y plantear estrategias específicas con los coordinadores de programas educativos y el profesorado responsable de asignaturas.
- Hacer la oportuna y debida difusión de los resultados, ante los practicantes, la comunidad de la FPIE y de la UABC.

Referencias

Alcantar, V., Arcos, J. y Mungaray, A., (2006). *Vinculación y posicionamiento de la Universidad Autónoma de Baja California, con su entorno social y productivo*. México: Editorial Universitaria de la Secretaría de Rectoría e Imagen Institucional de la Universidad Autónoma de Baja California.

Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica REDIE*, Vol. 5 (2), (pp. 1-3).

Gimeno, Sacristán J. (2002). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. (8a ed). España: Morata.

Gould, G. (1997). *Vinculación Universidad – Sector Productivo: Una reflexión sobre la planeación y operación de programas de vinculación*. Recuperado de: https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=TC5wnWE8f6MC&oi=fnd&pg=PA7&dq=vinculaci%C3%B3n+de+pr%C3%A1cticas+profesionales&ots=NenBvHQith&sig=fdQydlm9nWfOT_AjQczOa9qxFMU#v=onepage&q=vinculaci%C3%B3n%20de%20pr%C3%A1cticas%20profesionales&f=false

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw – Hill Interamericana.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw – Hill Interamericana.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Recuperado de: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uabcsp/reader.action?docID=3224545&query=Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n>

Pinto, M. (1989). *Introducción al análisis documental y sus niveles: El análisis de contenido*. Recuperado de: <Dialnet-IntroduccionAlAnalisisDocumentalYSusNiveles-798857.pdf>

UABC (2018a). *Prácticas profesionales, UABC VINCULACIÓN: Relaciones para el desarrollo* (5a ed). Recuperado de:

<https://drive.google.com/file/d/1SCZ5rwJq5BZPaUSCtePtLAdDFTwWEL0/view>

UABC. (2018b). *Reglamento interno para las prácticas profesionales*. Recuperado de:

http://pedagogia.mx.uabc.mx/vinculacion/practicas_profesionales/v_4.1_ultimo_Reglamento_PRACTICASPROFESIONALES.pdf

Yuni, J. y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar 2: Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Recuperado de:

<http://eds.a.ebscohost.com/eds/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzq0NzY3MV9fQU41?sid=a9cd8a3d-090d-47d9-868c-d28d99990c35@sessionmgr4006&vid=1&format=EB&rid=3>



De cara a nuevos retos y reflexiones respecto de las problemáticas observadas en los diversos campos del conocimiento, la transdisciplina precisa la integración de comunidades académicas capaces de acrecentar las dimensiones bajo las que son observadas numerosas problemáticas. Los saberes y conocimientos reflejan el quehacer en el trabajo del profesorado, por lo que se documentan experiencias que sistematizan propuestas de acción en distintos constructos formativos.

UABC * COPEI