



uaim
10 Aniversario

RA XIMHAI

Volumen 10 Número 5 Edición Especial
Julio – Diciembre 2014

NOCIONES Y PRÁCTICAS DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA DESDE EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS DE LOS FORMADORES DE DOCENTES

CONCEPTS AND PRACTICES OF THE EDUCATIONAL PLANNING BASED ON A COMPETENCIES APPROACH OF TEACHERS OF TRAINEE TEACHERS

Inocente **Melitón-García**¹ y Marisol **Valencia-Martínez**²

¹Doctor en Ciencias de la Educación. Investigador Educativo en la Escuela Normal de Atlacomulco Estado de México. Miembro del "Cuerpo Académico Desarrollo Humano de la FCEyH". Avenida Mario Colín Sánchez No. 5, Colonia Centro. Atlacomulco Estado de México, CP 50450. Tel. 01 712 12 2 00 90. Correo electrónico: umbrellamutacion@hotmail.com. ²Maestra en Ciencias de la Educación Familiar. Docente de Tiempo Completo en la Escuela Normal de Atlacomulco, Estado de México. Avenida Mario Colín Sánchez No. 5, Colonia Centro. Atlacomulco Estado de México, CP 50450. Tel. 01 712 12 2 00 90. Correo electrónico: marisol701113@hotmail.com.

RESUMEN

Para entender los retos que enfrenta el docente frente a la innovación del currículo y la enseñanza, es importante adentrarse en el terreno del estado de conocimiento de la educación normal, analizar y sistematizar la producción generada en torno a este campo denominado *la planeación didáctica del profesorado*. Puede decirse que para hablar sobre el trabajo cotidiano de la práctica docente, es necesario considerar dos vertientes; una referida a la formación que prepara al maestro para su ejercicio profesional, en las escuelas normales; la otra, a la actualización y superación, que lo acompañan durante su desempeño profesional. La veta elegida para estudiar lo relacionado con la planeación del trabajo docente desde la percepción del formador de docentes de la escuela normal, ha sido poco tratada por los investigadores o por los estudiosos de la educación.

Palabras claves: Planeación didáctica, Práctica docente, Formación de profesores, Proceso académico, Ejercicio profesional, Identidad profesional.

SUMMARY

In order to understand the challenges faced by teachers in response to the innovation of curriculum and teaching matters, it is important to go deep into the state of knowledge of trainee teachers education, analyze and systematize the production generated around this field called "didactic planning of the faculty". It is possible to state that talking about a daily basis teaching practice, it is a must to consider two aspects; on the one hand, referring to the work that prepares the teacher to the practice in schools for trainee teachers; on the other, updating and improvement during the professional performance. As a result, the hinge point to study all related to the planning of teaching from the perception of teachers of trainee school teachers, has been poorly treated by researchers or education specialist.

Key Words: Planning, Practice Teacher, Teaching teachers, Process Training, Exercise professional, Academic professional identity.

INTRODUCCIÓN

En los procesos de reforma curricular emprendidos en las instituciones educativas de educación normal durante la última década, los profesores aparecen como responsables últimos de concretar los modelos educativos innovadores en el aula. Para entender los retos que enfrenta el docente frente a la innovación del currículo y la enseñanza, hay que *avanzar en la comprensión de cómo es que aprenden los profesores, qué los impele a cambiar o no sus prácticas educativas, qué procesos ocurren cuando se enfrenta la tarea de innovar o qué condiciones se requieren para que un cambio real ocurra y se consolide* (Zabala Vidiella, 2006, p. 18). En este proceso investigativo se revisan algunos estudios que dan cuenta de dichos procesos, así como una serie de análisis y propuestas emanadas de especialistas en el tema.

Abordar la planeación didáctica de los profesores es una tarea que tiene que ver sobre los requerimientos de la práctica docente en su dimensión ontológica pedagógica, y una posibilidad de conocer el entramado (*complexus*) que impera en su diseño, creación y aplicación en el aula de clase, porque de ella depende el logro de una práctica eficiente encaminada al desarrollo de los aprendizajes esperados en el alumno normalista.

Las prácticas institucionales y las tradiciones pedagógicas contribuyen a configurar condiciones concretas en la que el discurso y las propuestas de transformación cobran sentido en la praxis (acción) de cada formador en la medida que son conscientes de poder dialogar entre la verdad y el error; particularmente en las aulas en donde se gestan las acciones, tradiciones y creencias sobre la actuación del profesorado, a través de una lectura objetiva de lo real y concreto, así como el deber ser y hacer con

respecto a las estrategias o actividades planeadas previamente desde la semántica de la competencia de los propósitos educativos, y desde una relación espacio y tiempo de cada sesión de clase.

La racionalidad de la planificación didáctica en la escuela normal demanda nuevas cualidades pedagógicas del docente como: planear el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer información y explicaciones comprensibles y organizadas, hacer uso de la tecnología, diseñar la metodología y organizar actividades, comunicarse con los alumnos, tutorizar, evaluar, reflexionar sobre la enseñanza, identificarse con la institución y trabajar en equipo. Existen incertidumbres en algunas clases cuando se ignora esta experiencia didáctica con propiedad, tanto en su diseño, ejecución y evaluación, ya que cuando sólo se planea para cumplir una orden administrativa, más aun cuando no hay voluntad pedagógica para planear anticipadamente, deja a la vista de lo que se hace o se deja de hacer en salón de clases. Es aquí donde cabe la posibilidad de establecer una primera aproximación al objeto a partir de la *siguiente* pregunta central: *¿De qué manera incide la planeación didáctica del docente normalista en el logro de los rasgos del perfil de egreso del estudiante en formación?*

Actualmente la planeación didáctica es vista como un instrumento que nos permite introducir en las diferentes formas de intervención aquellas actividades que posibiliten una mejora de nuestra actuación en las aulas como resultado de un conocimiento y dominio amplio de los contenidos o temas de enseñanza de la malla curricular. Es una tarea importante, porque mediante ésta se describen de manera específica las actividades y estrategias metodológicas que se llevarán tanto fuera como dentro del espacio áulico en tiempos específicos, en busca de lograr de una forma consciente y organizada, los propósitos aprendizajes deseados en la formación inicial. En este sentido, la planeación didáctica se convierte en un mecanismo de orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta postura invita a *plantear y estudiar como objeto de estudio a la planeación didáctica que se desarrolla en la escuela normal*, como una inquietud pedagógica para el desarrollo del currículo y como factor que interviene en el proceso de apropiación de las competencias profesionales de los futuros docentes. Destacando la importancia de la planeación en la mejora del proceso educativo, se tiene como pretexto revisar el *sentido de la planeación* como recurso para la toma de decisiones del maestro, la necesidad de la coherencia interna entre los elementos de un plan, la importancia de considerar el contexto y las necesidades de los alumnos, y las consecuencias de asumir posiciones contrapuestas como la improvisación o una planeación rígida, técnica o instrumental.

Hablar de la *planeación didáctica*, es referirse al estudio de los criterios básicos de la planeación, en particular la necesidad de considerar la relación entre los propósitos educativos, las características de los alumnos y la articulación de los contenidos. Además, cómo los docentes formadores realizan actividades relacionadas con el proceso de planeación, tales como el diagnóstico de necesidades de aprendizaje de los alumnos, la selección y organización de contenidos y el diseño de estrategias generales de trabajo. Para realizar estas actividades se parte de la idea de que los conocimientos y experiencias que han adquirido los docentes durante su trayectoria profesional son los referentes para diseñar propuestas diversas de planeación, considerando las condiciones del grupo, aprovechar las situaciones *imprevistas* y las propuestas de los alumnos.

Se asienta como relevante recuperar, dentro del plan de estudios (1999) de educación normal, el trabajo que los profesores normalistas realizan con la planeación didáctica al organizar o definir las actividades de enseñanza y aprendizaje de su práctica docente, así como los propósito y enfoques de las asignaturas a desarrollar en el aula de clases, y por la forma en que son llevadas a cabo, son consideradas como limitantes para el desarrollo profesional de los alumnos y logro de los aprendizajes esperado. En otros estudios se hace énfasis en los procedimientos que favorecen o dificultan incorporar las experiencias de los docentes normalistas, en los programas de actualización ofrecidos por diversas instituciones de la SEP.

La planeación es una exigencia que se impone día a día en todas las actividades humana. El trabajo docente no se escapa a esta exigencia, máxime si tenemos en cuenta las consecuencias morales y sociales que el implica. El planeamiento didáctico se hace necesario por razones de responsabilidad moral, económica, adecuación laboral y eficiencia. El profesor necesita saber, para llevar a cabo su planeamiento, que, por qué, a quien y como enseñar.

La práctica docente en la escuela normal está en una constante reconstrucción por mejorar la calidad de los aprendizajes. Promueve y organiza propósitos centrados en una enseñanza situada para organizar con sentido formativo sus objetivos, planeación y el desarrollo de competencias profesionales.

La necesidad de revisar el desempeño académico de los formadores, responde a la problemática que se ha encontrado en algunos docentes de la institución, ya que esto desvían el compromiso de enseñar con profesionalismo, confundiéndolo con la venta de una idea sobre la educación integral, que muchas veces no se lleva a cabo en realidad.

En la medida en que los docentes se comprometan y trabajen con planeaciones

estructuradas y organizadas, con base en las competencias disciplinares, conozcan, reconozcan, pero sobre todo aplique como tal el plan y programas de estudio de la licenciatura como base para su trabajo, mejorara indudablemente el logro de los rasgos del perfil de egreso de los estudiantes y a su vez, corregirán y mejoraran el servicio educativo que ofrecen. Sólo habrá un cambio en el docente si hay una debida reflexión de lo que debe hacerse en clase para asegurar el buen control de la enseñanza.

Por el contrario, si los docentes se limitan a seguir trabajando para sólo cumplir la parte administrativa de la docencia, descuidando el desarrollo de hábitos, habilidades, actitudes, aptitudes, etc., los cuales impactarán en la formación de los estudiantes, haciendo de su desempeño algo difícil, ya que no contarán con las competencias didácticas para desempeñarse como docentes de educación básica, en términos del *deber ser y hacer* de la práctica en condiciones reales de trabajo, ya que es necesario que el docente signifique el nuevo saber en relación directa con la reflexión de su hacer.

Ante los nuevos enfoque curriculares por competencias se habla ampliamente y con autoridad del aprendizaje experiencial y del basado en problemas; de la enseñanza reflexiva y de la que se fundamenta en el análisis de casos, de las experiencias pedagógicas sirviendo en contextos comunitarios y de la evaluación autentica; la apropiación de los conocimientos escolares ha de promoverse asumiendo la situacional esencial del conocimiento humano y situacional deseable de los procesos educativos.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolla desde un enfoque constructivista- interpretativa; el interés que guía es comprender la relación o proceso dialéctica entre la planeación y las prácticas de enseñanza que generan al interior del aula, así como la construcción del conocimiento a partir de *una situación y la propuesta de secuencias didácticas* que se determinan de manera intencional, a fin de dar respuesta a los rasgos del perfil de egreso del plan de estudios de la licenciatura.

La investigación se aborda desde la perspectiva fundamental de la *fenomenología* que ha dado lugar al nacimiento de la teoría interpretativa. *La fenomenología es una corriente de pensamiento propia de la investigación interpretativa que aporta como base del conocimiento la experiencia subjetiva inmediata de los hechos tal como se perciben* (Forner y Latorre, 1996, p. 73).

El objeto de la investigación es la acción humana, a las causas de esas acciones

residen en el significado entrepretado que tienen para las personas que las realizan antes que en la similitud de conductas observadas.

La planeación como una actividad básica se analizará desde una dimensión pedagógica para cualquier docente, no sólo porque mediante ella se establecen con claridad los pasos que seguirá en su clase sino también porque es a través de esta actividad que se pone sobre la mesa cómo se piensa alcanzar las metas propuestas.

También es necesario referimos a *la metodología de secuencia didáctica por competencias desde el enfoque socio-formativo que aborda Tobón Tobón (2010)*, ya que retoma las enseñanzas del constructivismo y por ello se insistirá en la necesidad de tener problemas retadores, que sean identificados en el contexto (personal, familiar, comunitario, labora-profesional, etc.), para que de esta forma los estudiantes tengan un escenario complejo que lleve al análisis, la comprensión y la interacción de variables, pero también a tener una mayor vinculación con la realidad y a generar el compromiso de buscar que el mundo sea mejor.

Para conocer la práctica docente es necesario llevar a cabo una investigación metodológica y partiendo de que, dentro de la escuela y más particularmente dentro del salón de clase se deriva una interacción social, podemos decir que el tipo de investigación que realizaremos, está dentro del marco de referencia de las ciencias sociales. El propósito de la investigación es develar los múltiples usos (sentidos) y significados de la planeación didáctica en el ámbito de la práctica, por lo que lo que enfatizaremos desde el carácter cualitativo, ya que *en las disciplinas del ámbito social existen diferentes problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde la metodología cuantitativa (Pérez Serrano, 1994, p. 26)*.

La investigación se sitúa en el paradigma cualitativo, pues este responde a una metodología cualitativa (constructivista) basada en la rigurosa *descripción contextual*, de un hecho o una situación que garantice la máxima intersubjetividad en la captación de una realidad compleja mediante la recogida sistemática de datos, misma que haga posible un *análisis interpretativo*.

Con el propósito de hacer un desarrollo metodológico en profundidad, se han elegido dos de las alternativas metodológicas con más potencial en la investigación social, en razón al grado de desarrollo del conjunto de su propuesta; nos referimos a la de *tipo etnográfico y fenomenológico (desde el plano sociológico, inaugurada por Schutz (1977), Berger y Luckmann (1985)*, ya que se traza como eje argumental la defensa del carácter específico de la realidad humana, que la hace irreductible a las categorías de análisis de la realidad física cuya esencia son los objetos o cosas

materiales.

En esta investigación requiere de algunas herramientas que son básicas para la recuperación y tratamiento de los datos que se obtengan para llevar a cabo su estudio. Según Woods (1995) la metodología etnográfica utiliza diversas técnicas y herramientas o instrumentos como: *Observación interna o participante, entrevistas en profundidad, semiestructuradas o abiertas (guión de preguntas y registros), diario de campo, registros narrativos, notas de campo, grabación en video y grabación en audio.*

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el caso concreto de la Escuela Normal de Atlacomulco (ENA) ha priorizado como resultado entre sus académicos la implementación de actividades de planeación que se van desarrollando en las jornadas de actualización al inicio de cada semestre, a través de una propuesta pedagógica para la elaboración de planes semestrales y planes de sesión semanales, mismo que son revisados (leídos) y autorizados por los asesores académicos que participan en el Departamento de Formación Inicial y la Subdirección Académica. Al ser desarrollada la planeación didáctica, la totalidad de los docentes cumplen con ello, pero no existen evidencias y/o que muestren en qué condiciones, cómo y para qué se realiza.

Documentar y cuestionar el trabajo docente que realiza el profesor en cada sesión de clase resultado de una planeación intencionada y estratégica, debe ser motivo de análisis y apoyo a los estudiantes, de manera que no sólo aprendan cómo utilizar determinados procedimientos, sino cuándo y por qué pueden utilizarlos y en qué medida favorecen la resolución de las tareas implicadas en la formación profesional, sin perder de vista los referentes curriculares relacionados con el perfil de egreso de la licenciatura, ya que es colocado como eje de la formación de los profesores noveles.

Sin embargo, se evidencia que en los docentes de la Escuela Normal de Atlacomulco existe falta de interés por cumplir el proceso didáctico de la planeación como una estrategia de prevención de lo que tiene que hacerse para evitar la improvisación, ignorando al mismo tiempo los acuerdos establecidos y consensuados a nivel institución escolar, y colectivo docente de la academia.

La acción docente se ve afectada por múltiples factores –administrativos, académicos, sindicales, políticos, sociales, culturales-, muchos de ellos inesperados, los cuales obligan a tomar decisiones para improvisar y volver a determinado nivel de rutina de la práctica, desarrollando los contenidos sin tener cuidado una secuencia

didáctica.

Es necesario, promover los procesos de análisis y reflexión sobre la transformación pedagógica de la propia planeación y las estrategias de enseñanza que configuran las diferentes unidades de aprendizajes de las asignaturas antes y durante la práctica docente en el aula, ya que se seleccionan y se trabajan varios contenidos educativos para formar nuevos esquemas de pensamientos, sabiendo distinguir desde su propia praxis lo conceptual, procedimental y actitudinal. Sobre todo en esta sociedad compleja, global y cambiante cuando se pretende educar por competencias¹.

Ciertamente, cuando nos fijamos a determinar una propuesta de planeación, poco hacemos por preguntar los fines educativos que pretendemos alcanzar o desarrollar en la formación inicial de los alumnos en cada unidad didáctica de las asignaturas que conforman el plan de estudios, con sentido crítico y paradigma teórico-metodológico que lo sustenta. La forma de presentación y la relación que existe entre ellos nunca son arbitrarias; al contrario, obedece a unos criterios que hacen que la selección de contenidos de cada unidad o bloque y el tipo de relaciones que entre ellos se establecen sea de una manera y no de otra. Esto supone que dichas unidades giren en torno a temas, preguntas, apartados y lecciones que articulan y relacionan los diferentes contenidos de una manera determinada.

Ante los nuevos enfoque curriculares por competencias se habla ampliamente y con autoridad del aprendizaje experiencial y del basado en problemas; de la enseñanza reflexiva y de la que se fundamenta en el análisis de casos, de las experiencias pedagógicas sirviendo en contextos comunitarios y de la evaluación auténtica; la apropiación de los conocimientos escolares ha de promoverse asumiendo la situacional esencial del conocimiento humano y situacional deseable de los procesos educativos.

LITERATURA CITADA

Álvarez, G. J. J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós: México.

Bertely, B. M. (2004). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento a la cultura escolar*. Paidós: México.

Cázares, A. L. y Cuevas de la Garza, J. F. (2010). *Planeación y evaluación basadas en*

¹ De esta manera, las competencias no podrían abordarse como comportamientos observables solamente, sino una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones diversas en las cuales se combinan conocimientos, habilidades, valores y actitudes con las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones. (Perrenaud, 1999).

competencias. Fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta el posgrado. Trillas: México.

Díaz, B. A. F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida.* McGrawHill: México.

Hernández, S. R. (2007). *Metodología de la investigación.* McGraw-Hill Interamericana: México.

Hidalgo, G. J. L. (1997). *Investigación educativa: Una estrategia constructivista.* Castellanos: México.

Frade, R. L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta bachillerato.* Inteligencia educativa: México.

Lozano, A. I. y Mercado, C. E. (2009). *Cómo investigar la práctica docente. Orientaciones para elaborar el documento recepcional.* ISCEEM. México.

Perrenaud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela.* Dolmen: Santiago.

Perales, P. R. C. (2009). *La significación de la práctica educativa.* Paidós: México.

Pérez, S. G. (1994). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes, técnicas y análisis de datos.* La Muralla S. A: México.

Tobón, T. S., Pimienta, P. J. H. y García, F. J. A. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias.* Pearson: México.

Zabala, V. A. (2006). *La práctica educativa. Cómo enseñar.* Grao: México.

Síntesis curricular

Inocente Melitón García

Nacido el 14 de Noviembre de 1970. Licenciado en Educación Media con Especialidad en Matemáticas, Maestro en orientación Educativa y Asesoría Profesional, Dr. en Ciencias de la Educación. Docente de educación normal, docente de postgrado en la Escuela Normal Superior del Estado de México. Coordinador académico y administrativo de Centros de Maestros. Subdirector académico y Director de Escuela Normal.

Marisol Valencia Martínez

Nacida el 13 de Noviembre de 1970. Licenciada en Educación Primaria, Maestra en Ciencias de la Educación Familiar. Docente de Educación Primaria. Docente de Educación Normal. Auxiliar académico de los departamentos de Recursos Humanos, Promoción y Divulgación Cultural, Formación Inicial. Titular de la asignatura: Proyectos de intervención educativa.



uaim
10 Aniversario

RA XIMHAI

Volumen 10 Número 5 Edición Especial
Julio – Diciembre 2014

LA EVALUACIÓN ACTUAL DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

THE CURRENT ASSESSMENT OF TEACHERS IN HIGHER EDUCATION AT THE INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

Juan José Arenas-Romero; Jesús García-Lira¹ y Martín Castillo-Sánchez²

Docente de la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME) Unidad profesional Azcapotzalco, del Instituto Politécnico Nacional, México, Av. de las Granjas N° 682, Col. Sta. Catarina Azcapotzalco, C.P. 02550, México, D. F. Tel: (55)57296000 Correo electrónico: jarenasr@ipn.mx.

¹Docente de la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME) Unidad profesional Azcapotzalco, del Instituto Politécnico Nacional, México, Av. de las Granjas N° 682, Col. Sta. Catarina Azcapotzalco, C.P. 02550, México, D. F. Tel: (55) 57296000 Correo electrónico: jgarcialira@gmail.com;

²Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME) Edificio 2, 1er piso, Unidad Profesional Adolfo López Mateos "Zacatenco", del Instituto Politécnico Nacional, México, Col. Lindavista, C. P. 07738, México, D. F. México; Tel: (55)57296000, correo electrónico: avinfer@hotmail.com

RESUMEN

En este trabajo, se analiza la forma de evaluación actual del docente a nivel superior y los criterios que se emplean, basados en encuestas de opinión de los alumnos. Este tipo de encuestas no reflejan la verdadera capacidad del docente y sólo sirve como una forma de control administrativo. En este trabajo se establece que la utilidad de estas evaluaciones, como herramienta de mejora y como parte de una oportuna detección de necesidades, se ve desvirtuada por la manera tendenciosa en que se maneja. Además, se hace una crítica a este tipo de evaluación, cuyos resultados se dan a conocer extemporáneamente, lo cual restringe también el desarrollo de los docentes por medio del control burocrático de esa información, que no retroalimenta oportunamente a los docentes en aras de mejorar su desempeño.

Palabras Clave: Encuestas; Mejora; Desempeño.

SUMMARY

In this paper, the current form of teacher assessment at a higher level and criteria used, based on surveys of student opinion is analyzed. Such surveys do not reflect the real capacity of teachers and only serves as a form of administrative control. This paper establishes the utility of these assessments as a tool for improvement and as part of an early detection of needs, be altered by the biased way he handles himself. In addition, a criticism of this type of evaluation is done; the results are disclosed extemporaneously, which also restricts the development of teachers through the bureaucratic control of that information not timely feedback to teachers in order to improve their performance.

Key Words: Surveys; Improvement; Performance.

INTRODUCCIÓN

Recientemente en la República Mexicana se estableció el Programa de Modernización Educativa (año 2000), en el que se determinó la creación de un sistema nacional de evaluación de las instituciones de educación superior. En el discurso oficial, se estableció que era indispensable elevar la calidad de la educación en el país y alcanzar así, la excelencia académica. No obstante, los resultados obtenidos indican que los procesos de evaluación en los centros de enseñanza nacionales se han enfocado, principalmente, a mantener un control burocrático de los recursos sin mejorar de forma sustancial la calidad de la educación [Rueda y Rodríguez, 1996; Carrión, 1995; Rueda y Díaz Barriga, Frida, 2004].

Ángel Díaz Barriga [2000] afirma que los indicadores actuales que determinan la calidad educativa, se miden a través de tasas de reprobación, de deserción escolar y mediante algunos exámenes de ingreso a nivel nacional y estos criterios califican o certifican a las instituciones nacionales, determinan a los buenos o malos alumnos y dictaminan el nivel de los docentes. Para Díaz Barriga, se evalúa con el objeto de dosificar los recursos económicos que se otorgan tanto a las instituciones como a los actores del proceso educativo.

En este contexto, durante 1989 se inicia el proceso de evaluación permanente en la educación superior mexicana, que se lleva a cabo bajo la supervisión de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación (Conaeva), e involucra a las instituciones y sus actores. Desde entonces, esta preocupación por la evaluación se manifiesta a través de diversos ámbitos; institucional, de programas de estudio de las diversas carreras a nivel superior y del desempeño académico.

Entre los diversos procedimientos para la evaluación de la actividad docente

cuyo uso se ha generalizado (a nivel nacional), se encuentran los cuestionarios con base en la opinión de los estudiantes [Ory, 1991; García, 2000], los que se emplean fundamentalmente para propósitos de tipo administrativo [Centra, 1993]. Tales instrumentos se caracterizan por las controversias que generan en todos los órdenes y, principalmente, porque se emplean con fines meramente de control administrativo. El uso extendido de estos cuestionarios, se ha realizado sin atender los aspectos técnicos que la literatura especializada señala como base para validar su empleo.

Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos (CEDA), combinan reactivos globales de evaluación del profesor y del curso, considerando que la enseñanza es esencialmente multidisciplinaria y que los puntajes globales sólo son útiles para la toma de decisiones administrativas [Abrami, D'Apollonia y Rossenfield, 1997]. Sin embargo, la opinión de expertos en la materia obliga a cuestionar la conveniencia de ésta práctica tan difundida.

Moral [1995], manifiesta que la función formativa de la evaluación a la enseñanza debe enfatizar la reflexión del docente como una manera de generar conocimiento, así como, una forma de analizar distintos aspectos de la experiencia de los académicos al enseñar, con el fin de que los profesores identifiquen en qué medida hacen lo que les corresponde y con ello, favorecer las condiciones para el éxito del aprendizaje de los estudiantes.

En México, que es una nación que se encuentra bajo las recomendaciones del Fondo Monetario Internacional, es común que sus representantes de estado eleven sus voces sobre la *importancia* que la investigación tiene en el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Este tipo de pensamiento está basado en los criterios que privan entre los dirigentes, *los tecnócratas*, y son utilizados para justificar los presupuestos que se asignan al rubro de la educación. Dado que los funcionarios tienen el concepto equivocado de que ciencia y tecnología son un binomio inseparable, subestiman la capacidad creadora de la ciencia, ya que ésta, aporta primordialmente, ideas originales al conocimiento universal. Mientras que la tecnología, es una consecuencia natural de la investigación, que tiene fundamentalmente el propósito de resolver problemas prácticos de aplicación inmediata.

Confundir ciencia con tecnología, equivale a subestimar la investigación teórica en favor sólo de sus aplicaciones y esperar irracionalmente que el desarrollo de tecnología, por sí mismo, genere buena ciencia. Por ello, los organismos gubernamentales rectores del financiamiento, subestiman la ciencia básica y confunden al investigador con un tecnólogo, al concebirlo como un *experto* en la resolución de problemas. Estas políticas de financiamiento suelen exigir que los resultados del trabajo científico tengan inmediata aplicación práctica y por lo general

no es así. La ciencia que un investigador realiza o desarrolla, producirá resultados contables a mediano o largo plazo y en la mayoría de los casos, cuando el avance tecnológico sea capaz de aplicar este desarrollo alcanzado por la ciencia.

La ciencia se transforma, entonces, en la medida en que demuestre su utilidad y su aplicación a la solución de *problemas prácticos*. Con ello se desmotiva la formación de investigadores a partir de egresados de educación superior, ya que los jóvenes prefieren aceptar puestos que satisfagan sus necesidades de manera inmediata, aunque prometan menos satisfacción a su vocación de investigación. Por lo que se estima que es conveniente vincular a los académicos de educación superior con la investigación científica, ya que el perfil de éstos les permite tener un enlace natural entre la ciencia y la tecnología, derivada de la experiencia profesional de los docentes, ésta puede aprovecharse ampliamente en el campo de la investigación y desarrollar una labor más completa en su quehacer cotidiano.

Esta posibilidad de acceso a los posgrados, por parte de los docentes de nivel superior, se ve restringida por las evaluaciones que se hacen de los académicos de nivel superior sin el propósito claro de mejorar el desempeño del docente, pero que obedece de forma manifiesta para un control burocrático del mismo, es decir, como una amenaza y no como una herramienta de mejora.

En dichas evaluaciones predominan las opiniones de los alumnos, en cuestiones que poco reflejan la complejidad de las prácticas educativas y difícilmente, dan cuenta del impacto que el profesor tuvo en la motivación sobre las formas de pensamientos de los estudiantes. Incluyendo, de manera tendenciosa y sin bases reales, algunos comentarios de los estudiantes sobre el desempeño del profesor.

El uso que se ha dado a este tipo de evaluación, ha sido fundamentalmente de control administrativo y servirá para *castigar* a los docentes, no permitiendo que se incrementen sus horas de base y que su evaluación de desempeño se vea restringida por este criterio.

Esto se manifiesta claramente en la difusión de dichas evaluaciones, ya que al darlas a conocer a los profesores al término del semestre, no tienen ninguna utilidad para mejorar su práctica docente, porque los estudiantes que hicieron dicha evaluación ya no recibirán los beneficios de esta mejora ni perciben su *utilidad*, dejando para otros, éstas *mejoras* del profesor evaluado.

Así, se manipula la formación del docente, ya que seguirá careciendo del tiempo y los medios necesarios para acceder a las áreas de posgrado, restringiendo, con esto la incorporación de un valioso material humano, que debiera ser de manera natural un potencial investigador.

Sobre la evaluación del quehacer académico

Es importante cuestionar el criterio con el que los funcionarios de los centros educativos sustentan la decisión sobre el rumbo de la actividad científica y de cómo evaluar sus resultados.

Desde su origen, el trabajo académico ha estado estrechamente vinculado con la independencia de las instituciones y con la libertad para enseñar, reflexionar e investigar. Nada es más contrario al quehacer académico que la intervención de los funcionarios para ejercer la censura y aplicar el sometimiento a dictados externos. A este nivel sólo es posible investigar y aprender por medio de la reflexión y la crítica de parte de otros académicos especializados en el tema. Sólo en ese clima se puede descubrir e innovar. En consecuencia, debe reconocerse a las instituciones el más amplio estatuto autónomo, sean ellas estatales o privadas, grandes o pequeñas, para decidir sobre las evaluaciones que se hace tanto de la investigación, como de los académicos.

Por todo esto nos preguntamos: ¿Quiénes tienen en sus manos la conducción de las evaluaciones docentes? ¿Basándose en qué principios o derechos conducen tales evaluaciones? ¿Cómo toman decisiones que afectan, no sólo a los evaluados sino a los alumnos, al currículo y a la institución escolar? ¿Con qué fines se realiza la evaluación de la docencia? ¿Qué usos tiene?, ¿Quiénes son los usuarios de estas evaluaciones? ¿A quiénes y en qué benefician? ¿Qué papel juegan los sujetos directos de la evaluación? ¿En qué medida están presentes las voces y derechos de los evaluados? ¿Quiénes más están implicados y se ven afectados o favorecidos cuando se evalúa a un académico o a un investigador? ¿En qué medida, si una evaluación es endeble o no se encuentra debidamente sustentada en lo teórico o lo instrumental, esto invalida las decisiones que se toman en consecuencia y se produce algún tipo de perjuicio a los implicados? ¿Qué pasa cuando la evaluación se emplea para fines distintos a los de la mejora de la investigación o la enseñanza?

Está comprobado que las evaluaciones de los académicos de las materias de licenciatura como inglés, humanidades o artes se ubican, por lo general, en los niveles alto y medio; los de las materias de ciencias sociales (ciencias políticas, sociología, economía y psicología) en los lugares medio bajo, y los de las materias de ciencias naturales, exactas e ingeniería, invariablemente, en el nivel más bajo [Feldman, 1978; Cashin, 1990, 1992; Franklin y Theall, 1992; García, 2003]. Así mismo, las investigaciones que han analizado el nivel del curso (licenciatura o postgrado) y su naturaleza (obligatorio u optativo) concluyen que estos factores influyen sobre los puntajes que los estudiantes otorgan al profesor y como resultado, es muy difícil analizar la interacción entre estas variables [Cohen, 1981; Abrami, D'Apollonia y

Cohen, 1990].

Por otra parte, también se confunde y manipula el resultado de la evaluación de los docentes cuando la política aplicada es únicamente para situaciones de control administrativo [Luna, 2002; Saroyan, 2001] y no para procesos de mejoramiento docente, ya que los cuestionarios contienen elementos que son difíciles de evaluar por los estudiantes, porque para emitir un juicio sobre aspectos determinados se requiere de conocimiento y experiencia profesional en la docencia (Seldin, 1993); Además, contiene reactivos que evalúan el desempeño del profesor con base en factores que son ajenos a él; no proporciona elementos suficientes para retroalimentarlo y dejan a un lado el aspecto de formación ética, aunado a que no motivan el auto aprendizaje en los alumnos.

Por todo lo anterior, se puede decir que existe una base muy pobre para evaluar el trabajo de los académicos basados en los puntajes de opinión de los estudiantes y reconocer la necesidad de profundizar en el análisis del propósito que se persigue al evaluar al personal docente mediante dichos instrumentos.

Esto explica, en parte, la desmotivación entre los docentes de educación superior y que, entre ellos, el número de investigadores sea reducido; que vean poco atractivo incursionar en los postgrados, al no contar con la seguridad de recursos o incentivos adecuados para desarrollar esa actividad.

El entorno en la producción intelectual

Las investigaciones científicas que mayor influencia han tenido sobre la marcha de la sociedad, no han sido impuestas, promovidas u orientadas por el Estado. Ellas han surgido del ejercicio de mentes libres, de la curiosidad, intuición, motivación y pasión de los investigadores; no impuestas ni restringidas por agentes externos. La investigación científica, como cualquier actividad intelectual, no se lleva a cabo por decreto. Los investigadores no eligen arbitraria o caprichosamente sus temas. Se diría, más bien, que los primeros son elegidos por los segundos. La cuestión de si se escogen o no temas para las investigaciones que sean de *importancia nacional* o de interés para el *desarrollo* no depende, en gran medida, de los investigadores. Más bien, del entorno histórico-político, de su especialidad, de los recursos, de su propia filiación socioeconómica, del lugar de origen y del prestigio y carácter de las instituciones para las que trabajan los hombres de ciencia.

La ciencia no es democrática. A ella no tienen acceso los que carecen de facultades intelectuales particulares o del conocimiento necesario para realizar investigación científica. También los docentes ven afectada su labor y su ingreso a las

áreas de investigación por la falta de apoyos reales y políticas que desmotivan en vez de incentivar la capacitación y el desarrollo académico del personal.

La investigación relacionada con los procesos de enseñanza – aprendizaje en las distintas ramas de la ciencias exactas, naturales, sociales y humanidades, sugiere diferencias importantes en sus procesos de validación del conocimiento y la enseñanza [Donald, 1990]. Se considera que la estructura lógica de la disciplina y las estrategias de razonamiento difieren. En este sentido, la mayor parte de las ciencias y las humanidades enfatizan la importancia de la experiencia; pero otras no (por ejemplo, las matemáticas). En ciencias como la física, un criterio importante es la precisión o exactitud; pero en otras como la filosofía tiene mayor peso la coherencia integral de la teoría. Se ha encontrado que algunas formas de enseñanza están asociadas con determinadas características de la disciplina [Franklin y Theall, 1992].

Estos autores abordaron la cuestión de la enseñanza de las ciencias en las décadas del 60 y del 70 y mencionaron dos objetivos generales: aumentar sustancialmente el número de técnicos, ingenieros, tecnólogos y científicos y hacer que la ciencia fuera mejor entendida y más apreciada por la sociedad en su conjunto. La ciencia es cuestión de verdad, aunque ésta no exista de manera universal. La verdad, desde luego, puede ser tomada como un valor, como un bien en sí; pero, en este caso, lo es independientemente de su *utilidad*.

La evaluación de la producción científica

La actividad científica, como quiera que ella se organice, está en la obligación de justificar las inversiones que los mecenas realizan para promover la ciencia. Sólo que esta justificación debe darse en términos de producción científica y no de rendimientos económicos o *utilitarios*. La confusión entre estos dos términos, ciencia y utilidad, es proclive a los más graves errores y a las más perversas manipulaciones.

La actividad científica deberá ser rigurosa, pura y transparente, en cuanto al manejo de los recursos para su labor específica. Pero quienes invierten (el Estado o cualquier otro ente) tendrán que tener conciencia de que tal inversión, constituye un riesgo, uno de los más dignos de ser tomados. Ese riesgo es el de la pérdida, el de la *inutilidad*, si la utilidad se juzga con el criterio económico materialista. Tal riesgo se deriva de la esencia misma de la investigación científica. Sus resultados son, necesariamente, provisionales, sujetos a refutación, en continuo hacerse. La única garantía que tienen los mecenas en el momento de decidir sobre las inversiones en la actividad científica es la de la calidad de los investigadores y la coherencia, originalidad, lógica y rigor científico de los proyectos de investigación. Así mismo, se da en la evaluación docente. Los mismos criterios, el mismo control, el mismo fin.

No debe confundirse la legítima necesidad de planificar la aportación de recursos para la investigación científica, con la restricción de la libertad del investigador. Sobre todo porque esa libertad le permite el ejercicio de la creatividad y de la imaginación, motores principales en la generación de conocimientos con aplicación práctica.

Si la ciencia se ocupara exclusivamente sobre asuntos de interés económico, de aplicación inmediata, el progreso de éste se habría detenido desde hace mucho tiempo. Son las ciencias y la investigación lo que ha cambiado al mundo. El investigador se dedica a ello por curiosidad, por descubrir lo misterioso, por descifrar lo que no se comprende.

Quienes juzgan la ciencia nunca podrán saber (sólo conjeturar con pocas bases y con muchos prejuicios) cuán útil o perjudicial pueda resultar una investigación concreta.

Los funcionarios no aprecia el valor del quehacer científico, porque se opone a sus dictados autoritarios y porque no admite que se le confíe a los nichos de utilidad material.

El caos descrito brevemente, cuyo inicio o clave está en el hecho de hacer evaluaciones obedeciendo más que nada a políticas ajenas a la promoción de proyectos científicos o la superación académica, cuya consecuencia es desmotivar al futuro investigador, explica hechos cotidianos irracionales como a continuación se cita.

En el caso del mundo académico, la irracionalidad mencionada ha significado que se ha adoptado la investigación tecnológica como una de las funciones esenciales de esas casas de estudio.

Como consecuencia de los puntos anteriores, lo corriente es que sólo se acepten o reconozcan como tesis doctorales o trabajos de grado o de ascenso académico aquellos documentos que son o implican aplicación tecnológica. Se olvida con esto que, desde el punto de vista de la educación y del desarrollo intelectual, el ser humano y la sociedad requieren de mucho más ciencia e investigación científica, puesto que también se necesitan reflexiones profundas y valores éticos y estéticos, los cuales, más que las puras investigaciones, orientan la vida humana y nuestro bienestar. Con esta actitud se olvida el mundo real (aunque artificial) en que vivimos, con aparatos que se inventan, con diseños, planes y programas, los cuales son producto de la *técnica*. Elementos todos que deben ser reconocidos como obras de valor social, pero también de valor académico e intelectual y en consecuencia, de

interés y competencia por parte de las universidades y otros centros académicos.

Las actuales tendencias de la ciencia, que se delatan por el predominio de lo tecnológico y de la aplicación inmediata, ostentan este sesgo peculiar de la época. La ciencia adquiere sentido en la medida en que demuestre su utilidad, su aplicación a la solución de *problemas prácticos*.

El Estado, en nuestro caso, es el principal mecenas, en virtud del escaso grado de industrialización del país. Las burocracias estatales tienden a imponer sus criterios y a manipular a los científicos para volverlos dóciles a sus imposiciones y convertirlos en mercenarios de una ciencia mercantilizada. Uno de los recursos utilizados por estas burocracias es el del discurso propagandístico altisonante y ampuloso que habla de grandes proyectos –proyectos que, por supuesto, los dirigentes burocráticos orientarían, juzgarían, coordinarían o dirigirían – para llevar, por el camino de la ciencia *útil*, al portento del *desarrollo* y de la *felicidad* de la nación. En este mismo tenor de ideas, se hace la evaluación de la práctica docente en las escuelas de nivel superior.

La dificultad para esta evaluación se debe entre otras razones porque se lleva a cabo para propósitos diferentes a los de la mejora de la práctica docente [Braskamp, Brandenbur y Ory, 1984; Ardoino, 2000] y porque para los funcionarios, la docencia está subvaluada con respecto a la investigación [Centra, 1993; Glassick, Taylor y Maeroff, 2003].

Se debe, por tanto, reconocer la importancia de involucrar a los docentes en la definición de los componentes de la evaluación de la enseñanza para contar con referencias que permitan comprender y fundamentar dichas evaluaciones, para que sirvan como un instrumento de mejora y no para otros fines.

Posibles soluciones

Desde su origen, el trabajo académico ha estado estrechamente vinculado con la independencia de las instituciones y con la libertad para enseñar, reflexionar e investigar. Nada es más contrario al quehacer académico que la intervención de la burocracia tecnócrata con su censura a ultranza y por el sometimiento a dictados externos.

Deben ponerse en marcha otras acciones, como, por ejemplo, para profesores con menos de 20 horas de base: la beca de apoyo, con base en el desempeño académico y los estímulos económicos también a las cátedras universitarias y a los textos de docencia; instaurar el premio a la docencia, el incremento y anualización

del premio a la investigación en diversos niveles; los premios a las áreas, con base en el desempeño de las funciones universitarias. Se deben promover programas de basificación que dé prioridad a los docentes que estén en estudios de posgrado, aún y cuando sólo tengan un semestre impartiendo cátedra. Después, la mayor parte de estas medidas servirán para motivar a los docentes a prepararse más y mejor en su desempeño. Lo cual implica su ingreso natural a las áreas de posgrado, mejorando con esto, sustancialmente el desempeño académico, entre otros rubros. También será necesario formar comités de evaluación donde se tome en cuenta la opinión de los presidentes de academia y de los coordinadores de carrera, quienes intervendrán en la evaluación del trabajo del profesor. Con esto, salvo raras excepciones, la encuesta de opinión de los alumnos no constituirá el medio que permite decidir a quién se debe conceder o no la beca.

Los propósitos fundamentales de esta evaluación se establecen a partir de las políticas oficiales, enmarcadas por un *supuesto concepto de calidad de la enseñanza*. No obstante, con esto, la evaluación de la docencia estará ligada al derecho real que tiene el profesor de ganar una remuneración económica, sin alejarse de la retroalimentación de su trabajo con el propósitos de mejorar su práctica.

En este contexto el evaluador tiene como función promover la orientación, el diálogo, la discusión, la búsqueda y el análisis de la situación educativa, a partir de las diferentes interpretaciones de sus participantes con el objeto de considerar la mejora de la actividad.

También se deben implementar programas permanentes de formación docente que incluyan talleres o cursos en los que los académicos, por medio de materiales diversos (derivados de su propia experiencia) diseñen instrumentos que les ayuden a captar, sistematizar y dar testimonio de su enseñanza y, por ende, evaluarla. Talleres que cuenten con el apoyo profesional de investigadores (especializados en el área educativa), cuya función principal será ayudar a los docentes a analizar su práctica pedagógica; auto evaluación que los lleve a descubrir sus fortalezas, a reconocer sus límites; reflexiones que los lleven a decidir ciertos cambios o mejoras en el trabajo que realizan como profesionales de la enseñanza y por ende se vean interesados a ingresar a las áreas de postgrado.

CONCLUSIONES

En México se ha extendido el uso de las evaluaciones de los docentes para control administrativo y no para mejorar la actividad docente, por lo que resulta fundamental insistir en que las prácticas de evaluación deben realizarse bajo condiciones que aseguren la participación de los actores principales en el proceso enseñanza – aprendizaje e incluir a los evaluados en verdaderos programas de detección de

necesidades. Para que estos programas tengan verdadera utilidad y beneficien tanto a la institución como a los docentes, deben intervenir en esa evaluación personas aptas y calificadas para ello y estos son, de manera natural, los mismos miembros de las academias de cada asignatura, ya que con esto se involucran la mayoría de los docentes en una práctica constructiva y de mejora real.

El que los interesados en mejorar su actuación sean excluidos de tales programas de capacitación demuestra que con el mismo criterio que se califica el quehacer del investigador en virtud de su creación tecnológica, se califica la labor docente en términos superficiales de apreciación de los alumnos, y es una forma mal intencionada de bloquear el ingreso de profesores a las áreas de postgrado debido, principalmente, a la necesidad primordial de estos de buscar su subsistencia y, desde luego, mejoras económicas y estabilidad laboral, lo cual se ve cortado por las disposiciones oficiales de condicionar las basificaciones al gusto de los funcionarios en turno.

El enemigo a vencer es, sin duda alguna, la eficaz y madura burocracia administrativa, que cada vez instala más mecanismos para impedir la asignación de recursos a las entidades educativas en cualquier área. Es esta burocracia la que ha generado una barrera infranqueable entre los empresarios y los investigadores, entre los docentes y el postgrado. Son estos tecnócratas los que están encargados de bloquear o al menos inhibir los mejores planes y proyectos mediante leyes, reglamentos, disposiciones y toda una caterva interminable de intrincados formatos que impiden la promoción docente y la aprobación de proyectos de investigación.

El propósito es claro: demostrar que la investigación y la misma educación superior, y quienes trabajan en ello, pueden ser importadas con mejor calidad y precio que la producida en el país. Están empeñados en demostrar que sale más barato enviar al extranjero a los estudiantes de postgrado que continuar con el pesado subsidio de nuestras escuelas públicas, de ahí que se haga manifiesto el sentido de las evaluaciones a los docentes de educación superior y a los investigadores.

Debieran ponerse en práctica acciones encaminadas a motivar el ingreso de los académicos a las áreas de posgrado, premios a la creatividad e innovación en la práctica docente, incentivos económicos a los profesores que revisan, mejoran o implementan prácticas o trabajos académicos de calidad, etc. Solo de esta manera puede darse un giro favorable en la educación superior en México.

Las inversiones del Estado en materia de investigación científica no debieran reducirse al estrecho campo de las preferencias o de los actuales intereses estatales. Y no debieran hacerlo porque, precisamente, la ciencia no puede ni debe ser encerrada en el estrecho margen de la "utilidad" juzgada por un sector del presente (llámesele

Estado, dependencia, industria, burocracia administrativa o tecnócratas). Todos los Estados están obligados a constituirse en mecenas de la ciencia *inútil*, porque ella produce uno de los patrimonios más ricos y preciosos de la humanidad entera, la de hoy y la de siempre.

LITERATURA CITADA

Arbesú, M. I.; Evaluación de la docencia universitaria; *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 863, 2004.

Arnao, F. G.; Tecnología y ciencia; *Interciencia* 18 (5): 225 – 260, 1993.

Brunner, J. J.; Educación superior: Desafíos y tareas; *Biological Research* v. 33 n.1 Santiago, 2000.

Cerejeido, M.; En América Latina ya podemos investigar, el próximo paso es hacer ciencia; *Interciencia* 21 (2): 64 – 70, 1996.

Di Prisco, C. A.; Sobre la evaluación del trabajo científico; *Interciencia*, 21 (1); 5 – 6, 1996.

Fernandez, J. L.; La vinculación en la educación actual; *Revista ANUIES*; Marzo 2002.

Fernandez, J. L.; La recesión de la ciencia; *Lunes en la ciencia, La Jornada*, 10 jun 2001.

Fernandez, J. L.; Una tecnología para apoyar a la ciencia; *Lunes en la ciencia, La Jornada*, 25 mar 2001.

Fernandez, E; Luna, E; Evaluación de la docencia y el contexto disciplinario: La opinión de los profesores en el caso de ingeniería y tecnología; *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Oct – Dic 2004, Vol 9, num. 23, PP. 891 – 911.

Fuenmayor, A. M.; Investigar y publicar; *Interciencia* 20 (1); 40 – 46, 1995.

Marone, L.; Aportes de la ciencia básica a la cultura y la sociedad; *Interciencia* 5: 264 – 266, 1994.

Morles, V. Acerca de la ciencia y la tecnología: Crítica a los conceptos dominantes; *Acta Científica Venezolana*, 52: 147 – 154, 2001.

Vessuri, H. M. C.; Desafíos de la educación superior en relación con la formación y la investigación ante los procesos económicos actuales y los nuevos desarrollos tecnológicos. *Revista Iberoamericana de Educación*; N° 2 – Educación, Trabajo y Empleo; Mayo – Agosto 1993.

Agradecimientos

Los autores agradecen al Instituto Politécnico Nacional y a la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, Unidad Profesional Azcapotzalco y Unidad Profesional Zacatenco, por el apoyo proporcionado para la realización de este trabajo y a la Comisión de Operación y Fomento de Actividades Académicas (COFAA), por el apoyo económico.

Síntesis Curricular

Juan José Arenas Romero

Ingeniero Metalúrgico, egresado de la Escuela Superior de Ingeniería Química e Industrias Extractivas (ESIQUIE), Instituto Politécnico Nacional, México. Maestro en Ciencias en Ingeniería Mecánica, SEPI-ESIME Zacatenco, IPN México. Profesor de tiempo completo de la Academia de Ciencia de Materiales, Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME) Unidad Azcapotzalco, IPN.

Jesús García Lira

Ingeniero Metalúrgico egresado de la Escuela Superior de Ingeniería Química e Industrias Extractivas (ESIQUIE), Instituto Politécnico Nacional, Maestro en Ingeniería, en Metal Mecánica, FES Cuautitlan, UNAM México. 100% de créditos de Doctorado en Ingeniería Mecánica, SEPI-ESIME Zacatenco, IPN, México. Profesor de tiempo completo de la Academia de Ciencia de Materiales, ESIME Azcapotzalco, IPN. México.

Martín Castillo Sánchez

Ingeniero Mecánico egresado de Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME) Unidad Zacatenco, del Instituto Politécnico Nacional, México. Maestro en Ciencias en Ingeniería Mecánica SEPI ESIME IPN, Doctor en Ciencias en Ingeniería Mecánica SEPI ESIME IPN. Profesor de tiempo completo de la Academia de Mecánica, ESIME Zacatenco, IPN. México.



uaim
10 Aniversario

RA XIMHAI

Volumen 10 Número 5 Edición Especial
Julio – Diciembre 2014

EVALUACIÓN DE 360º PARA CONOCER EL DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS DE LA CyBENP

EVALUATION OF 360 ° TO GET TO KNOW THE PERFORMANCE OF THE STUDENTS OF THE CyBENP

Ofelia Arzate-Ortiz

Investigador de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal Para Profesores de Toluca, Estado de México, Av. Independencia Ote. 804, Col. Santa Clara, C.P. 50090. Tel. y Fax (01) 7222152139. Correo electrónico o.arte77@gmail.com.

RESUMEN

La evaluación de competencias en las instituciones de educación superior representa hoy en día un reto, evaluar competencias desde una mirada que conduzca a la mejora y al crecimiento del estudiante y no solo a emitir una calificación, es el reto. La metodología de Evaluación de 360º permitió para el caso de la presente investigación conocer el desempeño de los estudiantes de la CyBENP respecto a las competencias genéricas adquiridas en el transcurso de un semestre al emplear el coaching educativo como herramienta para el logro de las mismas, los resultados obtenidos nos permiten conocer de manera objetiva las competencias desarrolladas por los estudiantes con una mirada hacia la evaluación de desempeño como una oportunidad de expresarse y de mejorar, permitiendo al mismo tiempo generar un plan de acción para acrecentar el desempeño de los alumnos.

Palabras clave: Evaluación, Competencias, Desempeño del Estudiante.

SUMMARY

The skills assessment in institutions of higher education today is a challenge, assess skills from a viewpoint that leads to the improvement and student growth and not just issuing a rating, is the challenge. The methodology of evaluation of 360 allowed for the case of the present investigation to determine the performance of

students CyBENP regarding generic skills acquired in the course of a semester to use the educational coaching as a tool for achieving the same, the results allow us to objectively knowing the skills developed by students with a look at the performance review as an opportunity to express themselves and improve, while allowing generate an action plan to enhance the performance of students.

Keywords: Evaluation, Competencies, Student Achievement.

INTRODUCCIÓN

El trabajo por competencias es lo que permea hoy en día en nuestro sistema educativo, el Plan de Estudios 2012 para la formación de licenciados en educación primaria, no es la excepción, su enfoque centrado en competencias, que hace alusión al desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, pretende desarrollar en los futuros docentes competencias genéricas y profesionales que habrán de conducirlos al éxito como profesionales de la educación. El propósito de la presente investigación fue mejorar el desempeño académico de los estudiantes de la LEP, a través de estrategias de coaching educativo considerando competencias genéricas, para lo cual se empleó una metodología de “Evaluación de 360º”, la cual permitió evaluar las competencias de los estudiantes considerando la autoevaluación, la evaluación por dos de sus pares y la evaluación por dos docentes de la academia. La feedback de 360º como también se le conoce, resulta hoy en día una metodología propicia para la evaluación de competencias que por sus características resulta difícil de evaluar a través de pruebas de papel y lápiz comunes, a la evaluación por competencias le queda aún un camino largo por recorrer, sin embargo la propuesta de esta investigación permitió observar el proceso de desarrollo de competencias genéricas en los futuros LEP con resultados satisfactorios. Para la aplicación de la metodología de 360º se consideraron dos momentos un primer momento al inicio del segundo semestre debido a las necesidades detectadas en el grupo, de donde surge el plan de desarrollo con la implementación de estrategias de coaching educativo y un segundo momento al finalizar el semestre para evaluar los avances logrados en las competencias genéricas seleccionadas para los fines de la presente investigación.

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación se desarrolló en la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores (CyBENP), institución que se encarga de la formación de los futuros profesionales de la educación, al interior del grupo de primer grado de la LEP, el grupo estaba conformado por 18 estudiantes cuyas edades variaban entre los 18 y los 22 años.

La metodología de evaluación de 360º grados o feedback de 360º, se aplicó al inicio del semestre y al término del mismo. Considerando para ello competencias genéricas como: Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social, Usa su pensamiento crítico y creativo, Aprende de manera permanente y Emplea las tecnologías de la información y la comunicación, todas ellas competencias del Plan de Estudios 2012.

El tipo de investigación es investigación aplicada, mediante la investigación-acción. Los pasos que se siguieron fueron: selección de competencias a trabajar con el grupo derivado de un diagnóstico de necesidades, diseño de evaluación, sensibilización, trabajo mediante coachig educativo para potenciar competencias en los estudiantes de la LEP, (Arzate, 2013: 177), ejecución, recolección de datos, reporte y retroalimentación.

La *Figura 1* muestra las etapas seguidas en la metodología de evaluación de 360º. Tomando en consideración los pasos a seguir en la metodología de evaluación de 360º, se comenta cada uno de manera particular con la finalidad de contextualizar el trabajo investigativo.

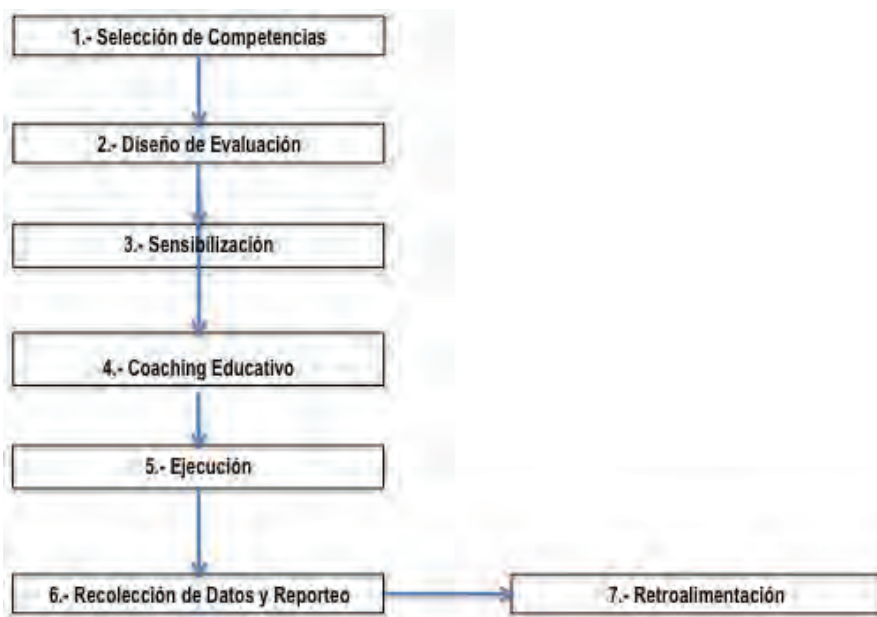


Figura 1.- Etapas de la Metodología de la Evaluación de 360º.

Selección de Competencias: Para la selección de las competencias a trabajar con los alumnos de la LEP, se consideraron los resultados obtenidos en el Test Multidimensional (TMD) aplicado a los futuros docentes al ingresar a la Educación Normal, roles de Belbin para identificar liderazgo y conocer la sintonía del grupo, test TMMS-24 medida de auto informe para identificar inteligencia emocional (Comprensión, Percepción, y Regulación Emocional), de tal forma que se obtuviera un diagnóstico claro de las competencias que en ese momento era más urgente de trabajar mediante estrategias de coaching educativo.

Diseño de Evaluación: El diseño de la evaluación se realizó considerando las competencias clave a trabajar enfocándose por los resultados obtenidos en el diagnóstico a competencias genéricas que marca el plan 2012, así mismo se definieron las conductas observables (Alles, 2005: 104), que evaluarán el desarrollo de tales competencias, para poder así diseñar el instrumento mediante el cual se realizaría la autoevaluación del alumno y la evaluación, por parte de sus pares y de los docentes, para lo cual se seleccionaron 16 conductas observables que se exponen enseguida.

1. Sé expresar mis emociones de forma apropiada
2. Controló la impulsividad
3. Controló la ira
4. Puedo tolerar las frustraciones
5. Estoy motivado para el estudio
6. Me comporto de forma apropiada en las clases (atiendo, participo, cumplo con las tareas, me comprometo con mis estudios, asisto a tiempo)
7. Mantengo buenas relaciones con los profesores
8. Mantengo buenas relaciones con los compañeros
9. Tengo una actitud positiva
10. He aprendido a interactuar con mis compañeros, respetando sus individualidades y características propias, fomentando en el aula el trabajo colaborativo
11. Promuevo relaciones armónicas para lograr metas comunes
12. Tengo un plan de vida y en éste, el compromiso escolar, es mi prioridad
13. Ha mejorado mi forma de estudiar de manera que lo veo reflejado tanto en aprendizajes significativos, como en buenas calificaciones
14. Empleo el pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas
15. He desarrollado mi capacidad para emplear estrategias para la búsqueda, análisis y presentación de la información a través de diversas fuentes
16. Empleo las tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo de actividades de aprendizaje.

Conductas que enmarcan las competencias genéricas seleccionadas así como también competencias personales y sociales.

Cabe aclarar que una conducta observable es “El comportamiento de una persona frente a un hecho determinado” (Alles, 2005: 104) al respecto ha de comentarse que en una competencia más allá del conocimiento que posea la persona, ésta puede actuar o no en relación con ese conocimiento, así por ejemplo el que un estudiante sepa de memoria el concepto de trabajo colaborativo, no determina que su conducta manifieste actitudes en donde promueva relaciones armónicas con sus pares para el logro de metas comunes.

Las preguntas de los cuestionarios se ponderaron teniendo como base la escala de Likert, como se muestra en la *Cuadro 1*, de acuerdo a la medida en que se consideró que se dominaba la competencia, las variaciones podían oscilar de 0 a 10.

Cuadro 1.- Escala de likert empleada en el cuestionario

Dominio total de competencia	10
Dominio mediano de competencia	5
Ausencia total de competencia	0

Sensibilización: El proceso de sensibilización en la metodología feedback de 360º es el punto quizás más importante ya que es aquí donde el evaluado y los evaluadores se hacen conscientes de las ventajas que se obtendrán con este tipo de evaluación, la cual nos permite la retroalimentación sin ser en ningún caso la rendición de un examen para sancionar o reprobar, sino “la evaluación que brinda retroalimentación esencial para analizar fortalezas y debilidades, así como para mejorar el desempeño” (Alles, 2005: 21)

En este sentido se hizo necesario trabajar desde la academia la sensibilización de los docentes para crear conciencia respecto al proceso de evaluación de 360º y a los beneficios que ésta puede aportar al proceso de formación de los futuros docentes. Asimismo por separado, se trabajó con los integrantes del grupo haciendo énfasis en que el proceso de evaluación de 360º no era para sancionar, ridiculizar o resaltar debilidades del estudiante evaluado y autoevaluado, sino por el contrario una oportunidad de ayudar y auto ayudarse a mejorar su desempeño.

Coaching Educativo: Se aplicaron diversas estrategias de trabajo pero que al no ser el motivo de esta investigación no se abordan. Al respecto ha de mencionarse que dentro de la metodología de 360º no es considerada esta etapa, sin embargo si tiene como propósito final el generar programas de desarrollo para que los evaluados mejoren sus competencias y en este caso, después de la evaluación diagnóstica

se generó un programa de desarrollo mediante coaching educativo para poder así subsanar todas las problemáticas presentadas en el grupo por el bajo desarrollo de las competencias antes mencionadas.

Únicamente con el objetivo de contextualizar un poco al lector se trataba de un grupo conformado extemporáneamente y con poco interés hacia la profesión o mejor dicho un grupo que aún no definía objetivos y metas profesionales, en contraste con otro grupo conformado en tiempo y con metas bien definidas, por lo que el principal interés institucional era poder nivelar el desempeño de ambos grupos.

Ejecución: La ejecución se llevó a cabo, en dos momentos, al inicio del semestre y al término del mismo con la finalidad de comparar los resultados obtenidos, cada estudiante se autoevaluó y a su vez fue evaluado por dos de sus compañeros de grupo y dos docentes de la academia, la cual estaba integrada por todos los profesores que impartían clase a ese grupo. Cabe mencionar que tanto los docentes como los compañeros fueron seleccionados por el investigador al azar y sin que el evaluado supiese quienes eran sus evaluadores.

Recolección de Datos y Reporteo: Los datos obtenidos fueron recolectados y graficados de tal manera que se tuviera un análisis más claro de los mismos, y poder así proporcionar la retroalimentación y el diseño de estrategias de acción. En la recolección hay que dar un seguimiento puntual a los evaluadores y asesorarlos en caso de ser necesario.

Retroalimentación: Esta es la parte más importante del proceso ya que es el momento de darle el sentido positivo a los resultados obtenidos, de tal forma que nos permitan conocer fortalezas y debilidades de los evaluados así como diseñar programas de desarrollo para el logro de las competencias en los estudiantes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Si bien es cierto que se presenta un mayor peso en las competencias personales y sociales, también es conocido por todos que hoy en día es necesario trabajar en la educación escolar desde una visión holística e integradora que potencie los cuatro pilares de la educación (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender convivir con los demás) y que el saber ser y saber convivir con los demás, en ocasiones son dejados de lado, sin embargo son las competencias personales y sociales las que determinan el éxito de las otras, ya que contribuyen al desarrollo global de cada persona, por otro lado en el caso de la presente investigación, en el diagnóstico se determinó que el grupo presentaba una mayor debilidad en las mismas, que estaba impidiendo un adecuado progreso como estudiantes y el logro de objetivos

de aprendizaje.

Las competencias que se trabajaron se integran de la siguiente forma respecto a las conductas observables (*Cuadro 2*).

Cuadro 2.- Competencias que se trabajaron respecto a las conductas observadas

Competencias personales y sociales	Expresión de emociones Control de impulsividad Control de ira Tolerancia a las frustraciones Motivación para el estudio Cumplimiento en clases Relación con profesores Relación con compañeros Actitud positiva Plan de vida y compromiso escolar
Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social	Trabajo colaborativo Promoción de relaciones armónicas para el logro de metas
Usa su pensamiento crítico y creativo Aprende de manera permanente	Empleo de pensamiento crítico y creativo Aprendizaje autónomo Estrategias de análisis y búsqueda de la información
Emplea las tecnologías de la información y la comunicación	Empleo de TIC

La evaluación de 360° aplicada al inicio del semestre muestra un promedio grupal de 68.75 en las 16 conductas observables evaluadas, en la *Figura 1* se pueden observar los promedios obtenidos por cada uno de los estudiantes, en él se muestra que el grupo estaba conformado por tres estudiantes cuyos promedios en las conductas observables fueron superiores a 8.0, y el resto presentó bajos promedios, lo que era un factor determinante para el logro de un buen desempeño académico grupal. La evaluación de 360° inicial fue la que permitió diseñar el programa de desarrollo para el grupo, mediante estrategias de coaching educativo que potenciaran las competencias genéricas en los estudiantes.

A través del conocimiento por parte de los estudiantes de las áreas de oportunidad que presentaban tanto grupal como individualmente, se crearon objetivos y compromisos a desarrollar en el transcurso del semestre de tal manera que impactaran en el desempeño académico del grupo.

La evaluación de 360° es una metodología que permite al evaluado crear un compromiso con su propio desempeño, comprometerse en el logro de objetivos individuales mismos que impacten a nivel grupal y que permitan potenciar las

competencias necesarias para la mejora del desempeño académico.

Como muestra la evaluación de 360° aplicada a dos estudiantes en la *Figura 2 y 3*, mediante esta metodología es posible conocer las competencias que desarrollaron, durante el transcurso del semestre, evitando subjetividades y proporcionando una información clara tanto al docente investigador como al propio estudiante respecto a las áreas que aún requieren ser trabajadas y a aquellas en donde se logró una mejoría.

Haciendo un comparativo de los resultados obtenidos al inicio del semestre en la evaluación de 360° se observa que de un porcentaje grupal inicial de 68.75 al evaluar las 16 conductas observables, al aplicar el coaching educativo durante el transcurso del semestre se obtuvo un porcentaje final de 82.50%, lo que indica una mejoría del 13.75% en las competencias trabajadas y valoradas mediante feedback 360°.

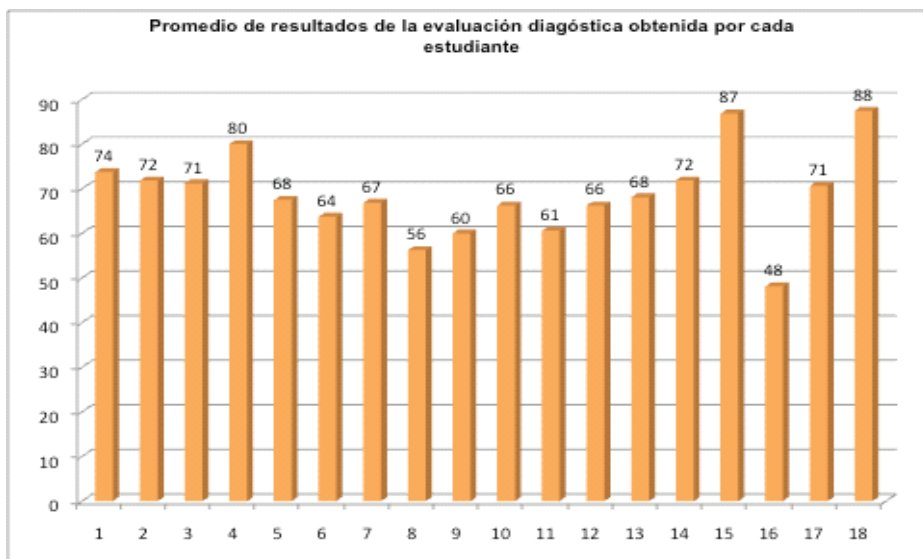


Figura 1.- Resultados obtenidos por los 18 estudiantes en la evaluación 360° al inicio del semestre.

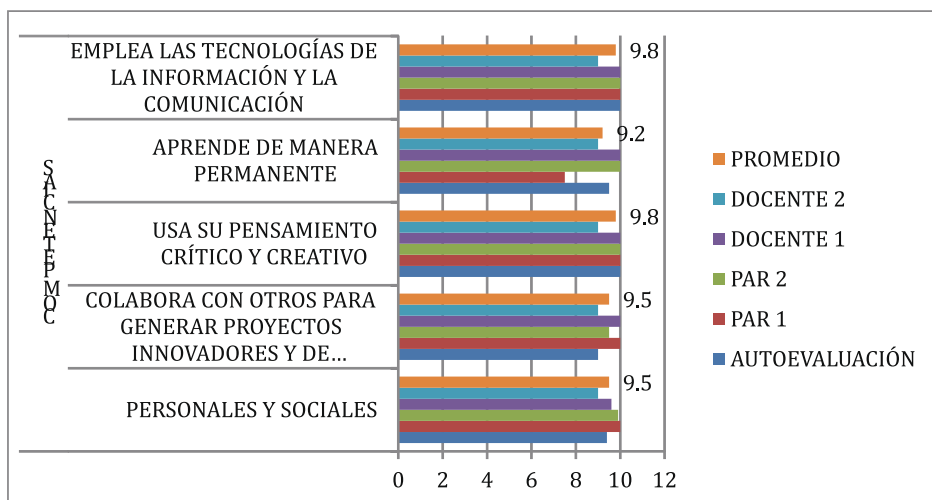


Figura 2.- Resultados de la evaluación final de 360° correspondiente al estudiante 18.

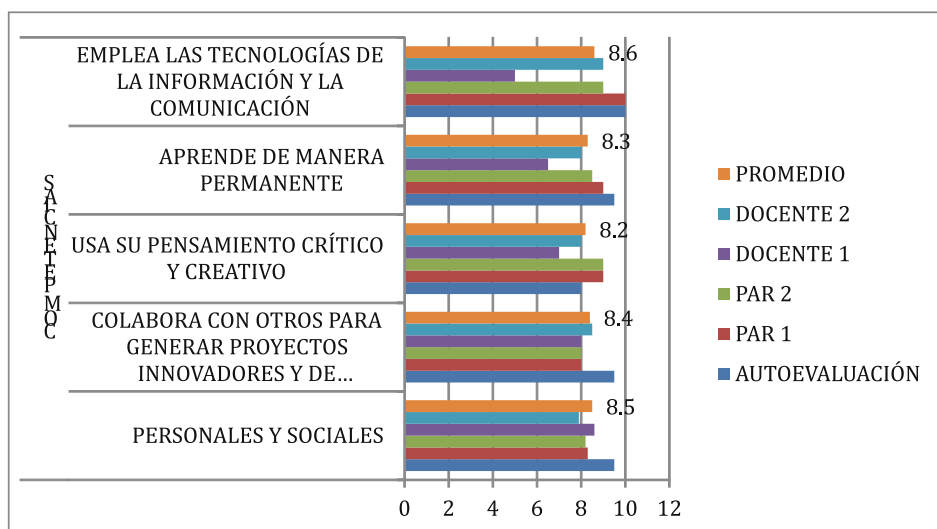


Figura 3.- Resultados de la evaluación final de 360° correspondiente al estudiante 1.

Figura 3.- Resultados de la evaluación final de 360° correspondiente al estudiante 1.

En la *Figura 4* se puede observar el comparativo para cada uno de los estudiantes del promedio obtenido para las 16 conductas observables al inicio y al final del curso.

En éste se observa que 15 de los 18 estudiantes obtuvieron un promedio superior a 8.0, lo que se vio reflejado en el desempeño académico del grupo.

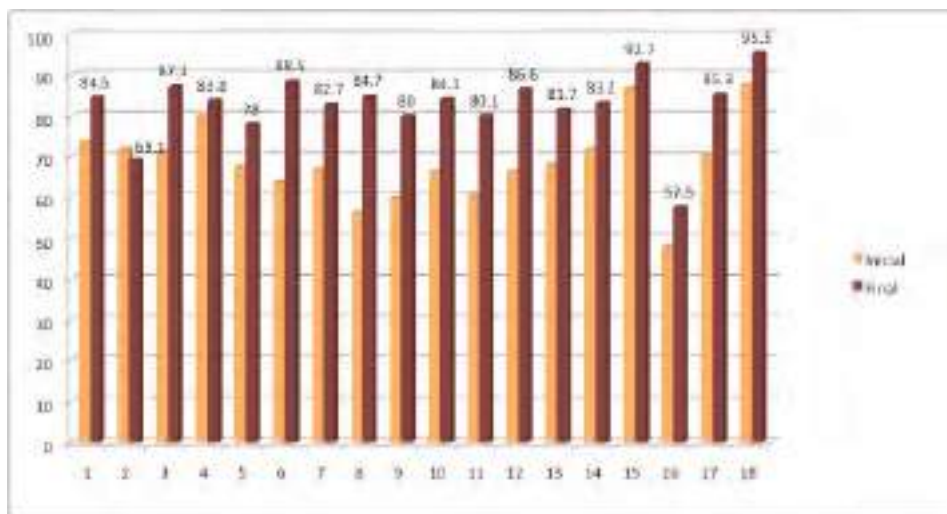


Figura 4.- Comparación de puntuaciones obtenidas al valorar las 16 competencias mediante feedback 360° al inicio y al final del semestre.

Por último en la *Figura 5* se presentan los promedios obtenidos por el grupo en las competencias genéricas trabajadas así como en las competencias personales y sociales, los resultados dan muestra de cómo es posible emplear la metodología de 360° para evaluar competencias de una forma objetiva que permita a su vez el desarrollo y compromiso personal del evaluado, en este caso en particular del docente en formación quién a partir de los resultados obtenidos acepta el compromiso de mejorar su desempeño como una vía para el logro exitoso de las competencias del perfil de egreso.

Si bien es cierto que la *Figura 5* nos muestra que aún no se han desarrollado en su totalidad las competencias genéricas trabajadas, también sabemos que queda un camino largo por recorrer y que con resultados obtenidos es factible continuar lo trabajado rumbo al logro de un perfil de egreso satisfactorio.

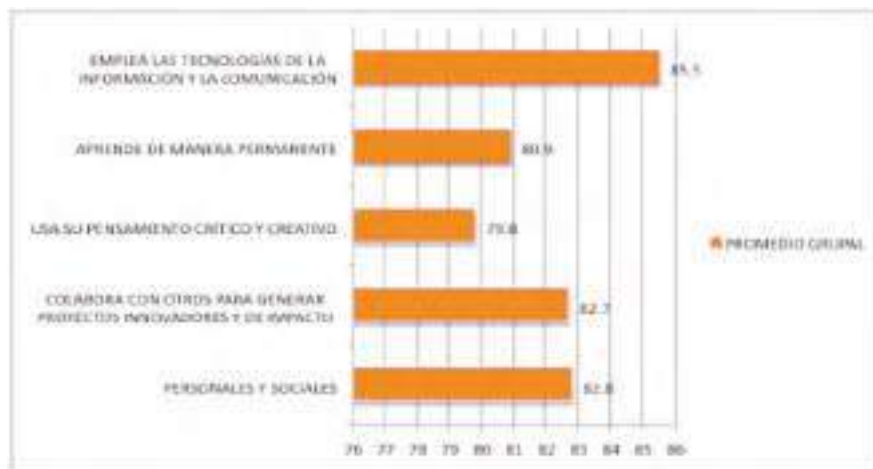


Figura 5.- Promedio de puntuaciones obtenidas en el grupo en las competencias genéricas trabajadas en la investigación.

Martha Alles cita en su libro titulado “Desempeño por competencias: evaluación de 360°”, que las evaluaciones de 360° son “una herramienta para el desarrollo de las personas, por lo tanto no vale la pena engañarse a sí mismo” (p. 41), con referencia a este punto la evaluación aplicada a los estudiantes permitió observar una evaluación objetiva por parte de ellos así como de los integrantes de la academia, sin embargo es importante comentar que al presentar un abanico de evaluadores (autoevaluación, evaluación de 2 pares, y evaluación de 2 docentes de academia), también se minimiza la subjetividad y este abanico puede extenderse a más participantes entre seis y ocho como ideal recordando que a mayor número de evaluadores mayor grado de fiabilidad del sistema.

Si bien la evaluación de 360° es una metodología aplicada básicamente en la empresa, eso no impide que pueda ser aplicada también en el sector educativo en donde se trabaja por competencias y con estudiantes a los cuales es necesario evaluar y promover en ellos un desarrollo óptimo de las mismas reflejadas en un perfil de egreso satisfactorio y no otorgar únicamente una calificación que lo apruebe o lo repruebe.

Hoy en día es necesario generar el autodesarrollo en el educando y el compromiso con su propio crecimiento y con el logro de objetivos que lo lleven a consolidarse como profesional de excelencia, siendo así como la evaluación de 360° empleada en esta investigación permitió medir el desempeño de los alumnos de la CyBENP y que

con los resultados obtenidos se diseñaran programas de desarrollo al interior de la institución, mismos que impactaron en la formación integral de los futuros docentes. Al respecto del diseño de programas de desarrollo, en este caso, se aplicó coaching educativo empleando estrategias de mayéutica socrática, aprendizaje cooperativo, inteligencia emocional, PNL, inteligencias múltiples y Mithoself, obteniendo un incremento en promedio de 13.75% en las 16 conductas observables trabajadas con los estudiantes.

Por último ha de considerarse para el éxito en la aplicación de la evaluación de 360º como de mayor importancia la selección de competencias la cual deberá ser resultado de una evaluación diagnóstica, el diseño de evaluación en el que es necesario determinar cuáles son las conductas observables que caracterizan a las competencias seleccionadas en el diagnóstico, la sensibilización de los evaluadores y como punto álgido, la retroalimentación y aplicación de programas de desarrollo ya que sin ellos la evaluación de 360º pierde su sentido “promover la mejora de los educandos”.

LITERATURA CITADA

- Alles, M. A. (2005). *Desempeño por competencias: evaluación de 360º*. México, Ediciones Granica.
- Arzate, O. (2013). “Coaching Educativo: Una propuesta metodológica para innovar en el aula” en *Ra Ximhai*, 9(4), México, Coedición Instituciones Formadoras y actualizadoras de Docentes y 1er Congreso Internacional Espacio Común de Formación Docente, pp. 177-185.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Licenciatura en Educación Primaria (Plan 2012)*. Disponible en: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes>

Síntesis curricular

Ofelia Arzate Ortiz

Investigador de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal Para Profesores de Toluca, Estado de México.



uaim
10 Aniversario

RA XIMHAI

Volumen 10 Número 5 Edición Especial
Julio – Diciembre 2014

CAUSAS Y CONSECUENCIAS DE LA DESERCIÓN ESCOLAR EN EL BACHILLERATO: CASO UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

CAUSES AND CONSEQUENCES OF THE SCHOOL IN HIGH SCHOOL DROPOUT: CASE UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

Rosalva **Ruiz-Ramírez**¹; José Luis **García-Cué** y María Antonia **Pérez-Olvera**²

¹ Profesora de Asignatura. Universidad Autónoma de Sinaloa. Unidad Académica San Blas. San Blas El Fuerte, Sinaloa. ² Profesor investigador y Profesora investigadora. Colegio de Postgraduados Campus Montecillo. Responsable: Rosalva Ruiz Ramírez. Carretera México-Texcoco km 36.5, Montecillo, Texcoco, estado de México. C. P. 56230. Tels. (595) 9551085. Correo: rosalva.ruiz@colpos.mx.

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue establecer causas y consecuencias de tipo personal, económico y social que provocan la deserción escolar de estudiantes de preparatoria, caso Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). La pesquisa se efectuó en escuelas ubicadas en el municipio El Fuerte, Sinaloa, en la unidad académica (UA) San Blas y sus extensiones La Constancia y Las Higueras de Los Natosches en 2013. Se trabajó con metodología de enfoque mixto, la muestra estudiada fueron 18 desertoras y 17 desertores del ciclo escolar 2011-2012; 3 profesoras y 7 profesores; 12 alumnas no desertoras y 8 alumnos no desertores y 2 directivas y 2 directivos. Los resultados indican que el principal factor asociado a la deserción escolar fue el personal, destacando casarse y no aprobar materias. La principal consecuencia fue de tipo económico, destacando que el círculo de la pobreza es difícil de romper.

Palabras Clave: Factores personales, familiares y económicos.

SUMMARY

The present investigation has the objective to establish the personal, economic and social causes and consequences that create school desertion of high school in Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). The investigation took place in the high school located in the municipality of El Fuerte, Sinaloa, in the academic unit (UA) of

San Blas and its extensions The Constancia and The Higuera of the Natosches in 2013. A mixed approach was used to analyze qualitative and quantitative information; the studied population was 18 women and 17 men deserters of the school cycle 2011-2012, ten teachers, four directors and twenty non-deserting students. In the results one can see that the principal factor for school desertion was the personnel to be married and not approving classes. The main consequence was economic, highlighting that the poverty cycle is hard to break

Key words: Personal, family and economic factors.

INTRODUCCIÓN

La deserción escolar es un problema educativo que limita el desarrollo humano, social y económico de la persona y del país. Tinto (1992) considera la deserción como *el abandono de la educación*.

Zúñiga (2006) la define como *la acción de abandonar los estudios en un plantel educativo por cualquier motivo*; por otro lado, la Real Academia Española de la lengua (2013) la explica como *la acción de separarse o abandonar las obligaciones*, refiriéndose a las obligaciones escolares.

En México y en particular la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012) considera la deserción escolar como: *el abandono de las actividades escolares antes de terminar algún grado educativo*.

Con base en lo investigado y analizado, la presente pesquisa define la deserción escolar como: la acción de abandonar la escuela, sin haber concluido el grado escolar cursado; este problema se presenta en todos los niveles educativos y es ocasionado por diversos factores intrínsecos (personales) y extrínsecos (familiares, económicos, docentes, sociales, etcétera).

De acuerdo con la SEP (2012), la deserción escolar se origina por diversos parámetros, puede ser voluntaria o forzosa, varía entre niveles educativos; en ese sentido, diversos autores y autoras en sus investigaciones asocian este problema con diferentes factores, destacando los siguientes:

1. Personales: Choque (2009) y Pardo de Aguirre (1985) coinciden en que uno de los principales problemas que anteceden la deserción es la baja motivación; asimismo, Van (2012) y Navarro (2001) consideran que las personas desertan porque no quieren o no les gusta estudiar; para Álvarez (2009), Balfanz y Mac (2007), Zúñiga (2006) y Espindola y León (2002) la reprobación de asignaturas es uno de los principales factores asociados

a la deserción. La SEP (2012) enfatiza que el principal factor es que el discente se convierta en padre o madre.

2. Económicos: Diversas investigaciones concluyen que, el factor económico derivado de la insuficiencia de ingresos en los hogares, es un factor decisivo para la deserción escolar (Espinoza *et al.*, 2012; Ream y Rumberger, 2008; Ingram, 2007; Zúñiga, 2006; Molina *et al.*, 2004; Espindola y León, 2002; Rumberger y Thomas, 2000; Janosz *et al.*, 1997; Haveman *et al.*, 1991; Bryk y Thum, 1989 y Rumberger, 1983). Para Valdez, *et al.* (2008) los factores económicos incluyen la falta de recursos para enfrentar los gastos de la asistencia a la escuela, por lo que se incrementa la necesidad de trabajar y por ende el abandono escolar.
3. Familiares. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO, 2010), Valdez, *et al.* (2008), Goicovic (2002) y Navarro (2001) han destacado que los factores familiares están relacionados con la falta de apoyo familiar para continuar estudiando por parte de padres y madres y otros parientes.
4. Docentes. Zúñiga (2006) y Gajardo (2004) coinciden que las malas condiciones de trabajo docente, y la enseñanza descontextualizada son factores que influyen de manera significativa en la deserción. Choque (2009) por su parte refiere que la deserción es causada por la escasa capacitación de profesores y profesoras.
5. Otros factores que se mencionan en diferentes pesquisas son: Sociales (Esquivel, 2008; Lakin *et al.*, 2004 y De la Peña, 1990), Bullying (Prieto y Carrillo, 2009), Estereotipos de género (Beyer, 1998); Desnutrición infantil (Pollit, 2002 y Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina, PREAL: 2006), baja asignación presupuestal para la educación pública (La UNESCO, 2008 y La OCDE, 2007), factores escolares como la insuficiencia de material académico e inmuebles (Valdez, *et al.*, 2008 y Muñoz, 1992), riesgos en la comunidad como pandillaje (Esquivel, 2008), problemas asociados a la edad (PREAL, 2006), nivel cultural y origen étnico (Lakin y Gasperini, 2004).

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2002) determinó que en la mayoría de los países de América latina como Honduras, Guatemala, El Salvador, México y Nicaragua la deserción escolar es muy alta; lo cual, se traduce en un bajo nivel educativo en la población perjudicando el capital humano y educativo necesario para que la población se inserte en empleos remunerados que les ayude a salir de la situación de pobreza. En ese sentido, reportó que cerca de 37% de la población latinoamericana, entre 15 y 19 años de edad abandonan su educación a lo largo del ciclo escolar. En estos países, la mayor parte de la deserción se produce en el transcurso del primer año de la enseñanza media superior; para ello, uno de los

desafíos del sistema educativo de México es aumentar la capacidad de retención de alumnos y alumnas en el nivel medio superior.

En México la tasa anual de deserción en la educación media superior en el ciclo escolar 2010-2011 fue 14.93%; es decir, de 4 187,528 alumnos y alumnas que iniciaron el ciclo escolar, 625,142 abandonaron sus estudios, del total 282,213 fueron mujeres (45%) y 342,929 hombres (55%), alcanzando una tasa de deserción de 16.67% en hombres y 13.25% en mujeres, el grado escolar en que se presentó la deserción fue diferente, siendo el primer grado el de mayor deserción con 60.8% lo que equivale a casi 380 mil, en segundo grado fueron cerca de 163 mil (26%) y en tercer grado alrededor de 83 mil (13.2%). En el estado de Sinaloa (donde se realizó la investigación) la deserción escolar ha sido y es un problema presente en todos los niveles y grados escolares, la tasa de deserción para el ciclo escolar 2010-2011 fue 13.4%, desertaron principalmente hombres con 14.9% y mujeres con 11.8% (SEP, 2012).

Después de hacer un análisis de la teoría, de datos y de estar inmersa como docente durante seis años en la problemática; observando como alumnos y alumnas dejan truncados sus estudios de preparatoria, imposibilitándolos (las) a tener un trabajo bien remunerado, ya que no tienen las competencias y habilidades útiles y por ende carecen de una buena calidad de vida, desde esa realidad como profesora en una preparatoria del municipio El Fuerte, surgió la necesidad de conocer las causas y consecuencias de la deserción escolar a nivel medio superior en comunidades rurales del municipio El Fuerte; el cual, está integrado por 373 localidades y 7 sindicaturas administrativas: Chinobampo, Tehueco, San Blas, Jahuara II, Charay, Mochicahui y La Constanacia (Enciclopedia de los Municipios de México, 2005). La UA estudiada y sus extensiones envían discentes a la Universidad Autónoma de Sinaloa (Unidad Los Mochis), Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y otras universidades públicas y particulares.

Por lo anterior, el objetivo de esta investigación fue “establecer causas y consecuencias de tipo personal, económico y social que provocan la deserción escolar de jóvenes de la preparatoria, caso Universidad Autónoma de Sinaloa”. La hipótesis planteada fue “la deserción escolar se debe a diversas causas, generando consecuencias graves que afectan el desarrollo personal, económico y social de jóvenes de la UA San Blas y sus extensiones La Constanacia y Las Higueras de Los Natosches”.

MATERIALES Y MÉTODOS

En la presente pesquisa se trabajó con el enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo)

y no experimental. La población fueron docentes, planta directiva, discentes, alumnas y alumnos desertores del Municipio del Fuerte, Sinaloa, quienes asistían al Bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), en la unidad académica San Blas y sus extensiones La Constanca y Las Higueras de los Natosches en el ciclo escolar 2011-2012. La muestra de la población desertora se determinó considerando la base de datos del Sistema Automatizado de Control Escolar (SACE, 2012); la cual, incluye nombres y direcciones de alumnas y alumnos desertores, este arrojó un total de 42 discentes (20 hombres y 22 mujeres). El grupo se ubicó en 17 comunidades, las cuales se muestran en la *Figura 1*. Se buscó a los 42 discentes en su domicilio y solo se pudo contactar con 35 de ellos: 17 son hombres y 18 mujeres, grupo con el que se trabajó en esta investigación.

Al alumnado desertor se le aplicó un cuestionario, de elaboración propia, dividido en tres partes: 1. Datos personales, 2. Información sociodemográfica y 3. Factores de deserción escolar, dentro de los que se incluyeron económico, personal, familiar, social, docente, estereotipos de género y bullying; sin embargo, para este trabajo sólo se analizarán los factores económico, personal, familiar y docente. Se hicieron 47 preguntas, algunas cerradas, otras con dos posibles opciones y varias de Escala Likert. Se probó el cuestionario; a través, de análisis de expertos, validez de contenidos, prueba piloto y en el Alfa de Cronbach se obtuvo un valor de 0.8546. En la parte cualitativa se utilizaron entrevistas para 7 profesores y 3 profesoras docentes, 3 alumnas y 2 alumnos desertores, se efectuaron tres grupos focales: uno con 2 directivos y 2 directivas; otro con 5 alumnos no desertores y 6 alumnas no desertoras de la UA San Blas matutino y vespertino y un último, formado por 6 estudiantes no desertoras y 3 estudiantes no desertores de la extensión La Constanca y Las Higueras de Los Natosches. Dichos instrumentos se aplicaron en los meses de marzo y abril de 2013. Los datos cuantitativos se analizaron por medio de indicadores estadísticos descriptivos y análisis de la varianza por género y estado civil ($\alpha = 0.05$) y pruebas de comparación de medias a través del Statistical Package for the Social Sciences (SPSS V.19). Los datos cualitativos se trabajaron mediante el análisis de contenido de las entrevistas, y rúbricas para distinguir las consecuencias de la deserción escolar

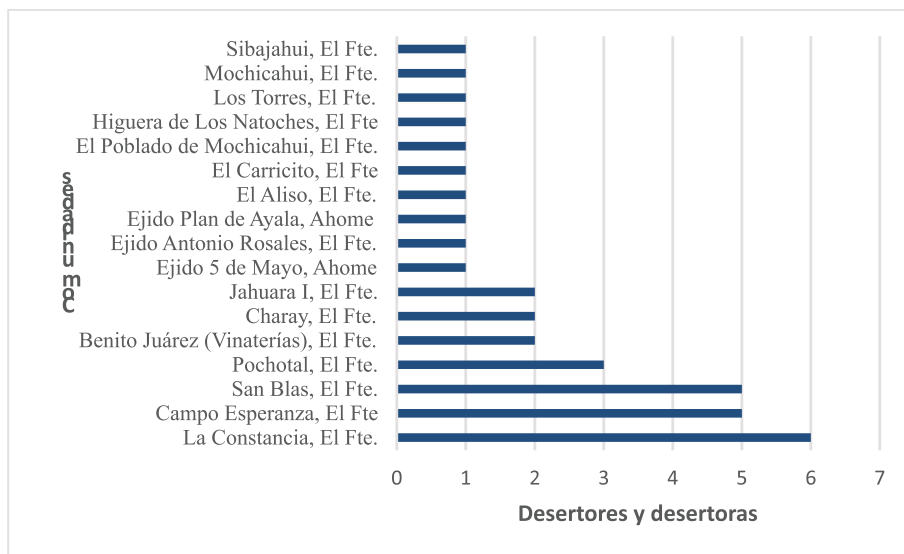


Figura 1.- Comunidades donde se localizaron los desertores y desertoras (información obtenida en el trabajo de campo).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El estado civil de los desertores y desertoras del ciclo escolar 2011-2012 fue: soltero o soltera 63%, 23% vive en unión libre y 14% son casados o casadas. La escuela que presentó mayor número de desertores y desertoras (60%) es la extensión La Constancia, San Blas matutino 23%, San Blas vespertino 14% y Las Higueras de los Natosches 3%. El mayor nivel de deserción se presentó en el primer semestre escolar con 49.3%, coincidiendo con los estudios realizados por la SEP (2012), Espindola y León (2002) y Romo y Fresan (2002) quienes mencionan que la deserción se produce en el primer grado de escolaridad. Por lo tanto, es necesario focalizar la atención en los primeros semestres, ya que en esta etapa es más frecuente la deserción escolar.

El nivel de escolaridad del padre y madre de familia del alumnado desertor fue bajo, el 42.9% de los padres concluyeron secundaria, 40% terminaron primaria y 14.3% finalizaron preparatoria; en lo que respecta a las madres 45.7% concluyeron primaria, 40% finalizaron secundaria, 11.4% terminaron preparatoria y 2.9% licenciatura; en ese sentido, la baja escolaridad influye en la deserción, debido a que el padre o madre de familia no cuentan con ingresos suficientes que permitan subsanar los gastos educativos de sus hijos o hijas, por lo que alumnos y alumnas se ven obligados a ayudar en los gastos familiares y optan por abandonar sus estudios y dedicarse a trabajar en el campo agrícola; por lo tanto, se determinó que el bajo nivel

académico de padres y madres encontrado en esta investigación, se relaciona con lo que determinó Van (2012), El MINEDUC (2008), La PNUD (2008) y Espindola y León (2002), quienes indicaron que en los estudios de deserción escolar es común la baja escolaridad de padres y madres.

Factor personal

Cuadro 1.- Factores personales por género que influyen en la deserción escolar (información obtenida en el trabajo de campo)

Factores	Porcentaje de cada ítem (%)	M (%)	H (%)
Me casé	37.1	34.2	2.9
Reprobé materias	31.4	11.4	20
Falta de interés en estudiar	22.9	5.7	17.2
Malas calificaciones	11.4	2.9	8.5
Falta de capacidad en alguna materia	11.4	0	11.4
Baja motivación	8.6	2.9	5.7
Enfermedad	8.6	2.9	5.7
Falta de transporte para ir a la preparatoria	2.9	2.9	0
Embarazo propio o de mi novia o chava	2.9	2.9	0
Bullying: me molestaban compañeros (as)	2.9	0	2.9
No conseguí una beca	2.9	0	2.9
Muerte de mi mamá o papá	2.9	0	2.9
Toda mi familia tuvo que migrar	2.9	2.9	0
La religión que profeso reprime el estudio	2.9	2.9	0

En el factor personal, las principales causas que influyeron se muestran en el *Cuadro 1*, las cuales son: me case 37.1%, no aprobé materias 31.4%, falta de interés en estudiar 22.9%, malas calificaciones 11.4% y falta de capacidad en alguna materia 11.4%.

Las alumnas deciden casarse o *irse con el novio* porque están embarazadas provocando que abandonen la escuela, como lo mencionó un discente en grupo focal: “...*Por lo general hay una panza antes*” (Jorge, alumno no desertor. Dialogo en grupo focal realizado en San Blas, marzo de 2013); lo cual, coincide con el 50% del profesorado entrevistado, con Valdez *et al.* (2008) y Navarro (2001), quienes indicaron que el embarazo influye para que adolescentes no continúen sus estudios. En ese sentido, los estudiantes no desertores comentaron que en clases, si les hablan del uso de los métodos anticonceptivos, manifestaron que las alumnas se embarazan, ya que la información que reciben no la toman en cuenta, ni la ponen en práctica; es decir, su educación sexual es carente.

En ese sentido, es importante que los docentes participen en talleres de educación sexual, para que puedan apoyar y acompañar a algún estudiante cuando este en situación de riesgo; implementando, de manera permanente asesorías y talleres dinámicos con discentes.

Al efectuar estadísticos descriptivos y análisis de la varianza por género y estado civil ($\alpha = 0.05$), se estableció diferencia significativa por género en el ítem *falta de capacidad en alguna materia*, los alumnos ($\eta^2 = 0.437$) indican que les es difícil aprender lo que ven en clases, en comparación con las alumnas ($\eta^2 = 0.0$), quienes no revelaron tener este problema, la carencia de capacidad se debe a factores intrínsecos, tales como que los alumnos no ponen atención en clase, se distraen fácilmente y sobretodo físicamente se encuentran en el aula, pero mentalmente están en otros lugares (*Cuadro 2*).

Cuadro 2.- Análisis de la varianza ($\alpha = 0.05$) y comparación de medias por género del Factor personal (información obtenida en el trabajo de campo)

Ítems	Mujeres		Hombres		R^2	C.V	ANOVA		
	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.			F	α real	Significancia
Me casé	0.67	0.485	0.06	0.243	0.395	104.17	21.573	0	**
Falta de capacidad en alguna materia	0	0	0.24	0.437	0.136	266.39	5.222	0.029	*

Asimismo, se determinó que existió diferencia significativa alta en el ítem de *me casé*, donde las mujeres principalmente desertan por este factor (*Cuadro 2*); el cual, es un acto común en dichas comunidades ya que se ha presentado en diversas generaciones, las alumnas conocen y asimilan que su mamás, sus hermanas, vecinas, entre otras mujeres, se fueron a vivir en unión libre con sus parejas desde edades tempranas (15 a 18 años), y por tal razón repiten los patrones de conducta:

“No es algo bien visto, pero es algo común... tú eres una jovencita de quince años y volteas para los lados y te enteras que tú mamá se fue con tú papá, te enteras de que tú prima se fue con su esposo, te enteras de que tus hermanas cuando joven se fueron con sus novios, entonces posiblemente a que aspiras, posiblemente a irte con tu novio” (Profesora Martha, Entrevista realizada en Las Higueras de Los Natosches, abril de 2013).

En el ítem de *embarazo propio, de mi novia o chava*, fue el único ítem del factor personal por estado civil con diferencia significativa, en el cual una alumna casada

desertó por esta causa, esto se debe a que al embarazarse a temprana edad (17 años), su embarazo fue de alto riesgo para la desertora y para su hijo (a); por lo que, la alumna decidió abandonar sus estudios para cuidar su salud y la de su bebe.

“Si, si hemos tenido algunas alumnas que se han embarazado, y que han abandonado sus estudios por darle prioridad a su embarazo, hemos tenido el caso de alumnas que ellas quieren seguir asistiendo pero su embarazo es de riesgo” (Profesor Luis. Entrevista realizada en La Constancia, abril de 2013).

La no aprobación fue el segundo factor personal, que influyó en la deserción del alumnado con 31.4%, este factor se relaciona con *falta de interés del alumnado por estudiar*, el cual obtuvo un porcentaje de 26%, coincidiendo con Espindola y León (2002) y Navarro (2001), quienes mencionaron que la deserción se presenta porque el alumnado no quiere o no le gusta estudiar; en ese sentido, las alumnas y alumnos no han concientizado la importancia de concluir sus estudios de preparatoria; por lo que no tienen interés en el estudio, asisten a clases porque son obligados (as) por su mamá o papá o simplemente no les gusta estar en sus casas y prefirieron ir a la escuela a gastar su tiempo.

El 77% del grupo desertor tuvo problemas en alguna materia; sobresaliendo: Matemáticas 22.8%, Computación y Química con 8.6% respectivamente, el problema presentado fue la reprobación de dichas asignaturas, adjudicando que no les gusta estudiar o no entregaban las tareas extraescolares, no responsabilizaron al profesor o profesora; por el contrario, las materias que más les gustaban fueron Lógica 19.9% y Matemáticas, materia que a pesar de ser una en la que tuvieron problemas, también es la asignatura que les gustaba al 14.3%, le sigue Biología y Mecánica 11.4% cada una.

La falta de motivación se presentó en 8.6% de la población desertora, situación que coincide con la que documentó Choque (2009) y Pardo de Aguirre (1985) quienes consideraron que la baja motivación y autoestima son de las principales causas de deserción, porque un estudiante que no tenga claro que el estudio puede mejorar su condición de vida, no tendrá la motivación que influya para la conclusión de sus estudios:

“La motivación si considero que puede ser factor para que se hayan ido algunos alumnos porque no encuentran algún motivo para seguir estudiando incluso me ha tocado que dicen - y para que profe si de todos modos me voy a ir a ayudarle a mi papá con el tractor - o sea, no hay motivación” (Profesor José. Entrevista realizada en San Blas, abril de 2013).

La falta de transporte fue otro factor relacionado con la deserción, sobre todo en la comunidad de Jahuara II, donde dos alumnas (6.8%) mencionan que no llega transporte público, y tienen que caminar más de una hora para arribar a la escuela; por lo que, tienen que salir de sus casas en la oscuridad (5:30 am), exponiéndose a diversos peligros como acoso sexual por vecinos de comunidades aledañas o picaduras de serpientes u otros animales venenosos.

Factor económico

En relación con los factores económicos, el *Cuadro 3* indica las causas que explican porque los discentes desertaron de la preparatoria, en este se destacan: falta de dinero para inscripción 17.2%, no tener dinero para comprar libros 14.3% y tener que trabajar 11.4%.

Cuadro 3.- Factor económico (información obtenida en el trabajo de campo)

Factores	Porcentaje de cada ítem (%)	M (%)	H (%)
Faltó dinero para la inscripción	17.2	8.6	8.6
Tenía que trabajar	11.4	0	11.4
No tenía dinero para los pasajes	5.7	5.7	0
No tenía dinero para comprar libros	14.3	8.6	5.7

Los factores anteriores coincidieron con los que manifestaron Espinoza *et al.* (2012), Ream y Rumberger (2008), Valdez, *et al.* (2008), Ingram (2007), CEPAL (2002), Espindola y León (2002), Rumberger y Thomas (2000), Janosz *et al.* (1997), Haveman *et al.* (1991), Bryk y Thum (1989) y Rumberger (1983), cuando mencionaron que la insuficiencia de ingresos en los hogares constituye un factor decisivo para la deserción escolar:

“Pues, sobre todo en el factor económico, muchos de nuestros muchachos vienen de lugares donde sus papás se dedican a trabajar en el campo y el sueldo es mínimo, es muy poco, entonces creo que ese es un factor importante, que no exista la cuestión económica favorable para que ellos continúen sus estudios... sobre todo aquellos que viven fuera de aquí... se ven limitados” (Profesor Javier, Entrevista realizada en Los Mochis, marzo de 2013).

Al realizar estadísticos descriptivos y análisis de la varianza por género y por estado civil con ($\alpha = 0.05$) al factor económico, se determinó que existió diferencia significativa por género en el ítem *tener que trabajar*, donde los hombres encuestados ($\eta^2 = 0.24$), indicaron haber abandonado sus estudios de la preparatoria

por verse obligados a trabajar, debido a que tenían que generar ingresos económicos para mantener a su nueva familia: esposa e hija (o) o ayudar a su padre o madre en solventar los gastos familiares:

“Trabajo en lo que pueda, en el campo, tomate, papa... en lo que haya en ese momento” (Pedro, alumno desertor. Entrevista realizada en Pochotal, abril de 2013).

Por lo anterior y en concordancia con otros estudios como los realizado por Espindola y León (2002), CEPAL (2002), PREAL (2006), en esta investigación se determina que el factor económico fue una causa de deserción escolar, ya que los gastos que demanda la asistencia a la escuela son excesivos (inscripción, uniformes, libros, material escolar, pasajes, entre otros.); lo cual, se traduce en el abandono escolar por la necesidad de trabajar como resultado de los niveles económicos bajos en las familias. Otros estudios (PREAL, 2006) han mencionado que cuando la economía de las familias del alumnado desertor es de nivel medio a bajo tienen que combinar sus actividades escolares con trabajo remunerado, en ese sentido, Lakin y Gasperini (2004) establecieron que las familias cuentan con el trabajo e ingresos de sus hijas e hijos, en ese sentido se apreció que 40% de desertoras y desertores trabajaban y estudiaban al mismo tiempo, en este punto en el ANOVA por género se determinó que existió diferencia significativa, donde hombres combinaban más el estudio con el trabajo en comparación con las mujeres. Por estado civil no existió diferencia significativa en el factor económico.

Los desertores varones principalmente trabajaban los fines de semana medio turno; sin embargo, cuando la situación económica se tornaba difícil sacrificaban días hábiles de clases para ir a trabajar. La principal fuente de empleo que encontraban era de jornalero en el campo agrícola 25.7%, donde recolectaban productos como: papa, jitomate y chile; el promedio de horas que trabajaban era 6.7, su sueldo variaba (de 50 a 100 pesos diarios) dependiendo de las horas trabajadas o la cantidad de frutos recolectados; es importante destacar, que al combinar el trabajo remunerado con la asistencia a la escuela, se disminuía su rendimiento académico, por no cumplir con tareas extraescolares, no poner atención e incluso dormirse en clase:

“Se ven mermados a dejar de ir regularmente de lunes a viernes por necesidad de trabajar; porque, ellos no trabajan por diversión o por gusto, sino por necesidad y a veces si daña el rendimiento académico” (Profesor Juan. Entrevista realizada en Las Higueras de Los Natosches, abril de 2013).

En lo relativo a becas, se estableció que 43% de las encuestadas y encuestados contaban con apoyo gubernamental mientras estudiaban la preparatoria, el cual

era la beca de Oportunidades, esta ayudaba al 40% de la población desertora; sin embargo, se determinó que este apoyo no era focalizado en su totalidad para la educación, si no que las familias lo usaban para subsanar otras prioridades como pago de luz, agua, alimentos, entre otros.

En otro sentido, las familias de los desertores y desertoras son de nivel económico bajo, lo cual se determinó por el tipo de trabajo del padre y madre de familia, quienes tienen distintos empleos como actividad principal; en el padre es el trabajo de jornalero en el campo 31.4%; 11.4% de las encuestadas y encuestados no contestaron y 8.6% de los padres trabajan de albañiles; en lo que respecta a madres de familia, se dedican a labores domésticas no remuneradas (amas de casa) 54.3%, 11.4% de ellas son jornaleras en el campo y 8.6% se emplean en el trabajo doméstico remunerado. Por lo anterior, se constató que el trabajo que predominó es de jornalero y jornalera agrícola, el cual es por temporadas con un ingreso mínimo de 60 a 120 pesos diarios; en ese sentido, y de acuerdo con Díaz (2006) está carencia de recursos limita a que el alumnado continúe sus estudios; se resalta que el trabajo agrícola en el que se emplean perdura de septiembre a mayo y coincidentemente el mes en que se requiere dinero para inscripción y comprar libros es agosto, siendo el mes donde no hay trabajo; por lo que, no existe una entrada de dinero fija y bien remunerada que sostenga los gastos familiares y educativos:

“Pues cuando piden la inscripción es cuando no hay trabajo, como de Septiembre empieza el trabajo... pero pues como le dije del trabajo es por temporadas y tenía que conseguir prestado, pues muchas veces no dura el trabajo, se acabó y no tenía para los pasajes” (Elena, alumna desertora. Entrevista realizada en Sibajahui, abril de 2013).

Factor familiar

Los factores familiares que mediaron la deserción escolar se muestran en la *Cuadro 4*, donde se indica que el padre de familia no apoyó a la alumna desertora para seguir con sus estudios (5.7%), la relación con su padre o madre era inestable, y sus parejas no las permitieron seguir con sus estudios (5.7%) respectivamente. El factor familiar se catalogó como un factor determinante en la decisión de desertar, principalmente para las mujeres, lo cual concuerda con Valdez, *et al.* (2008), Goicovic (2002) y Navarro (2001) quienes establecieron que los problemas familiares se presentan principalmente en mujeres. En ese sentido, sobre la falta de apoyo familiar se determinó que el padre no apoyó a las alumnas a que continúen sus estudios; esta causa se presentó debido a que el padre de familia no considera necesario invertir en la educación de su hija, ya que supone no ocupará trabajar, debido a que se casará y

la mantendrá el esposo.

Cuadro 4.- Aspectos considerados en el factor familiar que pueden incidir en la deserción estudiantil (información obtenida en el trabajo de campo)

Ítems	Porcentaje de cada ítem (%)	M (%)	H (%)
Mi papá no me apoyó para seguir estudiando	5.7	5.7	0
Mi pareja no me dejó seguir estudiando	5.7	5.7	0
La relación con mi papá o mamá es inestable	5.7	2.9	2.9
Mi familia se desintegró	2.9	2.9	0
Otros: Quise formar una familia	2.9	2.9	0

Es importante hacer mención que al realizar estadísticos descriptivos y análisis de varianza por género ($\alpha = 0.05$) no existió diferencia significativa en ningún ítem relacionado con factores familiares; en lo que respecta a estado civil, se determinó que existió diferencia significativa en las parejas que viven en unión libre, quienes fueron vulnerables al hecho de que su pareja no les permitió continuar con sus estudios; es decir, los esposos le negaron a sus parejas el derecho de recibir educación, puesto que consideran que una esposa se debe dedicar al hogar y no necesita estudiar para ello:

“De hecho él no quería que estudiara y le dije que tenía que terminar la prepa y le digo que quiero estudiar... y un viernes se hizo el enojado y se fue para su casa y de ahí ya no volvió, estaba enojado porque iba a estudiar y mis papas me apoyaron y él no quiso que me superara yo creo...pues me dejó cuando yo iba a cumplir cinco meses de embarazo, ya él ya no volvió...hasta la fecha ya tiene seis meses mi niño, ya va a cumplir siete y no lo busca” (Karina, alumna desertora. Entrevista realizada en La Constancia, abril de 2013).

Factor docente

El factor docente se evidenció de una forma indirecta; es decir, en los cuestionarios aplicados y en las entrevistas y grupos focales, no se manifestó la influencia del docente sobre la deserción escolar.

“No la idea no es alejarlo, la idea es retenerlos... es tratar de facilitarles las cosas, estamos seguros de que lo pueden hacer, pero necesitan apoyo, entonces como profesores los apoyamos en eso” (Directiva Alma. Dialogo en grupo focal realizado en San Blas, marzo de 2013).

Sin embargo, discentes manifestaron que algunos docentes aburrían durante sus clases, especialmente a las mujeres desertoras y principalmente a las de la UA La Constancia; por lo tanto, se considera que el profesorado necesita utilizar estrategias adecuadas a los contextos y al estudiantado, para que los discentes no se aburran y brinden calidad educativa.

Los problemas que presentaron las desertoras y desertores con la planta docente fueron que: no están de acuerdo con su calificación, no concuerden con el trabajo del profesorado y resistencia al contenido de la asignatura.

Situación actual

En lo que respecta a la situación actual del grupo desertor se estableció que 28.6% no tiene ocupación y se catalogan como “*ninis*”¹; esto coincidió con lo que precisó Van (2012) y Sapelli, *et al.* (2004) cuando mencionan que los alumnos y alumnas que abandonan sus estudios se quedan en el hogar, sin ninguna actividad; 25.7% se dedican a labores no remuneradas del hogar. En ese sentido, población desertora se ocupan de actividades que no corresponden a su edad, ya que de acuerdo con los artículos 3º y 31 de la *Constitución* publicados en la Gaceta Parlamentaria de la Cámara de Diputados (2010), es obligación del Estado impartir la educación media superior y de padres y madres de familia hacer que sus hijos o hijas reciban educación media superior en escuelas públicas o privadas; sin embargo, se considera que las condiciones personales, económicas y familiares del alumnado desertor han sido determinantes para que no se cumplan los artículos 3º y 31 de la Constitución mexicana.

El 80% del alumnado desertor tiene contemplado retomar sus estudios de preparatoria y concluirlo a través de la preparatoria abierta; las razones que manifestaron fueron recibirse profesionalmente 28.6% y porque es importante estudiar 25.7%. La importancia del estudio radica en que la preparatoria concluida es un requisito para obtener un trabajo remunerado y estable. Por lo tanto, optan por la preparatoria abierta; para que de lunes a viernes puedan trabajar, o bien cuidar a sus hijos o hijas y los sábados por las mañanas asistir a clases. El 20% restante manifestó que no continuará sus estudios, porque no le gusta estudiar; aún no concientizan la importancia de estar preparados o preparadas académicamente, para lograr una mejor calidad de vida al tener diversas fuentes de empleo remuneradas.

Consecuencias de la deserción escolar

A partir de las entrevistas efectuadas a docentes y al grupo desertor, y del análisis

1

Ninis: Vocablo popular que alude a personas que no estudian, ni trabajan.

en los grupos focales de discentes no desertores y directivos (as), se determinaron las siguientes consecuencias de la deserción escolar:

a) Las consecuencias en el ámbito *personal* pueden ser diversas, destacando que el alumnado desertor abandona su adolescencia e inicia una vida de adultos con responsabilidades, tales como mantener una familia, cuidar hijos o hijas; para lo cual no están preparados o preparadas, debido a que no tienen madurez psicológica suficiente para resolver problemas de distinta índole.

“Muchos de los casos de deserción escolar tiene que ver con embarazos prematuros, en muchachitas que se enfrenten a tener una nueva familia y tanto ella como su esposo, que en este caso es otro muchacho joven, no saben cómo enfrentarse a los problemas de la vida” (Profesor Javier, Entrevista realizada en Los Mochis, marzo de 2013).

Además, el casarse prematuramente trae consigo problemas de violencia intrafamiliar, donde el esposo golpea a su pareja y por cuestiones de manutención las mujeres no lo abandonan.

Aunado a ello, desertar puede generar frustración, coincidiendo con García, *et al.* (2007) quien determina que la deserción supone frustración para el desertor o desertora; es decir, se pueden sentir fracasados o fracasadas al no poder ayudar a su familia en diversas situaciones: escolares, económicas, personales, entre otras, como la que señaló Van (2012) quien decretó que las hijas o hijos de desertores o desertoras reciben poca ayuda con sus tareas escolares, debido a que al padre o madre se le dificulta ayudarlos, porque no conocen del tema; por lo tanto, se coincide con Guerra (2000) y Beyer (1998) quienes estipulan que esto empobrece el capital cultural que se transmite a su familia.

“Cuando el niño vaya a la escuela y me pregunte algo, yo no voy a saber que decirle, no le voy a poder ayudar en sus tareas” (Carmen, alumna desertora. Entrevista realizada en Jahuara II, abril de 2013).

b) La principal *consecuencia económica* que se determinó y que coincide con Lakin y Gasperini (2004), Goicovic (2002), Suárez, *et al.* (1999) y Beyer (1998) es que la falta de educación limita a que mujeres y hombres rompan el círculo de la pobreza, ya que carecen de conocimientos, competencias y habilidades que les permitan ingresar a trabajos remunerados y estables.

En ese sentido, se concuerda con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE, 2007) quien determinó que las personas que no concluyen sus estudios perciben un ingreso bajo o están desempleados o desempleadas; es decir, al momento en que soliciten empleo, les pedirán su certificado de preparatoria, y al no tenerlo no conseguirán un buen trabajo, ya que a menor nivel de educación es menor el ingreso percibido. La baja probabilidad de tener un trabajo remunerado puede tener un efecto grave, las familias de desertoras y desertores se exponen a vivir en condiciones precarias, ocasionando que en un futuro sus hijos o hijas tengan que abandonar sus estudios para ingresar al trabajo remunerado, y por ende el círculo de la pobreza será difícil de romper.

“Cuando tengan a su familia no la van a poder mantener bien, porque no van a poder trabajar o no van a ganar bien, pueden tener problemas los hijos, se pueden meter en drogas o en delincuencia o puedan robar” (Carmen, alumna desertora. Entrevista realizada en Jahuara II, abril de 2013).

Además de ello, desertoras y desertores se ven tentados a migrar al extranjero por no encontrar una buena fuente de empleo; lo cual, puede provocar que las personas mueran en el intento de cruzar la frontera.

c) En lo que respecta a *consecuencias sociales* destacan la pérdida de valores, que los convierte en presas fáciles de caer en drogadicción y delincuencia; además, de acuerdo con la CEPAL (2010) pueden ser excluidos de la sociedad quedando expuestos o expuestas a vulnerabilidad social; asimismo, al no tener trabajo, serán una carga para la sociedad, puesto que, a través de sus impuestos apoyarán a programas gubernamentales que brindan ayuda a personas de bajos recursos económicos.

El problema social más grave que enfrenta el grupo desertor y que concuerda con Lakin y Gasperini (2004) es la vulnerabilidad de caer en drogadicción, alcoholismo o delincuencia organizada; siendo sus amistades, quienes principalmente los atraen a los vicios y a delincuencia. Lo anterior, coincide con lo que reporta la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2005) la cual determina que la juventud que no está empleada, ni en la escuela, tienen mayor probabilidad de incurrir en conductas delictivas, poniendo en riesgo su salud y la de otros y otras. Además, coincidiendo con Espinoza *et al.* (2012), se argumenta que la persona que no complete su educación, queda excluida de instituciones sociales, culturales, políticas y económicas, determinando que no tiene un trabajo estable, que les brinde las prestaciones necesarias.

“Los alumnos que dejan los estudios, es muy fácil que pueda caer en vicios, en situaciones de delincuencia organizada, en delincuencia en general, eso impide que haya un proceso donde el alumno pueda convertirse en una persona de bien” (Profesor Luis. Entrevista realizada en La Constanca, abril de 2013).

CONCLUSIONES

El objetivo de la investigación se cumplió al establecer causas y consecuencias de la deserción escolar; en ese sentido, la hipótesis planteada en esta pesquisa “la deserción escolar se debe a diversas causas, generando consecuencias graves que afectan el desarrollo personal, económico y social de jóvenes de la preparatoria” no se rechaza; con base en los resultados obtenidos, se determinó que la deserción escolar es un problema multicausal, en esta intervienen factores personales, económicos, familiares y docentes, entre otros; por lo que no es un problema fácil de atender, de manera que ninguna estrategia de intervención aislada será suficiente; por lo tanto, es necesario efectuar diversas medidas, donde participen padres, madres, parejas del alumnado, docentes, autoridades educativas y discentes, para que se comprometan a mitigar esta problemática por el bien común de la familia, la comunidad, la sociedad y el país.

Siendo la escuela el principal entorno que se ve afectado por la deserción, puede contribuir en gran medida a mitigar este problema escolar. Por lo tanto, es necesario que las personas involucradas en el quehacer educativo, consideren lo siguiente:

Los factores personales que más influyen en la deserción son: casarse y no aprobar materias, se destaca que las mujeres desertaron más por este factor que los hombres; esto probablemente se deba a que, el acto de casarse para las alumnas es una capsula de escape del hogar, debido a que prefieren huir de su cotidianidad y buscar otras oportunidades de vida al lado de su novio; además, casarse a temprana edad es común en el contexto en el que viven, lo cual perjudica al alumnado desertor, ya que adquieren responsabilidades que no son propias a su edad, tales como: mantener una familia y cuidar a sus hijos e hijas, afectando su potencial humano. Por lo tanto, es necesario desarrollar talleres participativos donde el alumnado conozca diversas consecuencias de contraer matrimonio a temprana edad y elabore un proyecto de vida; es decir, un plan donde el discente determine que quiere para su futuro y que metas tiene que cumplir para consumir su plan de vida.

El no aprobar materias se daba porque al alumnado no le gusta estudiar; es decir, no le ha encontrado el valor a la educación y por esa razón no pone atención en clases, debido a que no está motivado o motivada y no tiene un proyecto de

vida que determine la importancia de concluir con su estudio. En ese sentido, es necesario que la planta docente trabaje con alumnos y alumnas que no tengan un buen aprovechamiento académico; lo cual, se refleja en la primera evaluación, que por lo general se efectúa un mes después de iniciar el ciclo escolar; en ese momento, los docentes deben identificar al discente que reprueba, no cumple con tareas extraescolares, no asiste constantemente a clases, para que pueda apoyarlo y acompañarlo en su proceso de aprendizaje, para evitar que no repruebe y con ello impedir que abandone la escuela.

El factor económico fue la segunda causa que influyó en la deserción escolar, destacando la falta de dinero para la inscripción, para comprar libros y el tener que trabajar. La carencia de recursos económicos en las familias se debe a que padres y madres de familia no tienen un empleo bien remunerado y estable, su trabajo es temporal, en el cual perciben un salario de 100 a 150 pesos diarios; por esta razón, los alumnos y alumnas tienen la necesidad de estudiar y emplearse en actividades remuneradas; lo cual, disminuye su rendimiento académico, ocasionando que el estudiante se desmotive, por lo que mejor decide abandonar su estudio, empleándose principalmente como jornalero agrícola. Esto puede influir para que en un futuro, sus hijos o hijas decidan abandonar sus estudios por la carencia de ingresos al hogar; por lo tanto, el círculo de la pobreza será difícil de romper y seguirá la falta de preparación académica y de ingresos generación tras generación.

El factor familiar es el tercer factor que en esta investigación influyó en la deserción escolar, incidiendo la relación inestable con el papá o mamá, falta de apoyo por parte del papá para seguir estudiando y que el esposo no permitiera que sus parejas continuarán con sus estudios, en este factor las mujeres son más vulnerables a desertar que los hombres, ya que el padre o el esposo les niega el derecho de que continúen con sus estudios, la causa de ello es el estereotipo de género que aún persiste en las localidades de El Fuerte, Sinaloa, donde las mujeres deben estar en el hogar realizando las actividades propias a su condición. Es importante fortalecer una cultura de igualdad de oportunidades, para que mujeres y hombres no sean afectados o afectadas por patrones culturales que ya no responden a la realidad actual; además, fomentar la participación activa de la familia en el proceso educativo del alumnado.

El factor docente no se reflejó como causante de decisión para abandonar la preparatoria. Sin embargo su papel es fundamental para evitar que el alumnado abandone las aulas escolares. La planta docente debe desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizaje, para que los discentes se interesen en el estudio; para ello, es necesario dar a conocer las ventajas que tiene una persona con educación, y las desventajas de una persona no instruida. Es importante que las profesoras y

profesores establezcan n clima escolar agradable, donde el alumnado se logre construir positivamente, trascendiendo los problemas del entorno familiar.

La planta directiva debe diseñar cursos de capacitación para docentes en estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples y gestión del conocimiento.

AGRADECIMIENTOS

A todos los alumnos desertores y alumnas desertoras del ciclo escolar 2011-2012, puesto que me regalaron parte de su valioso tiempo y colaboraron incondicionalmente. Especialmente a la Universidad Autónoma de Sinaloa, a la Unidad Académica San Blas y sus extensiones La Constanca y Las Higueras de Los Natos, quienes a través de docentes, discentes y planta directiva apoyaron esta investigación.

LITERATURA CITADA

Álvarez, L. (2009). Comportamiento de la deserción y reprobación en el colegio de bachilleres del estado de Baja California: Caso plantel Ensenada en Memorias de Congreso Nacional de Investigación Educativa. pp. 1-14.

Balfanz, R. y Mac, D. (2007). Preventing student disengagement and keeping students on the graduation path in urban middle-grades schools: Early identification and effective interventions. *Educational Psychologist*, vol. 42, núm. 4. pp. 223-235.

Beyer, H. (1998). ¿Desempleo juvenil o un problema de deserción escolar? *Estudios Públicos*, núm. 71, pp. 89-119.

Bryk, A. y Thum, Y. (1989). The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation. *American Educational Research Journal*, vol. 26, núm. 3, pp. 353-383.

Choque, L. R. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación* (Organización de Estados, Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y Cultura), vol. 4, núm. 49. pp. 1-9.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2002). *Panorama social de América Latina, 2001-2002*. Santiago de Chile en CEPAL. Disponible en http://www.eclac.org/publicaciones/xml/4/11254/Sintesis_2002.pdf

Panorama social de América Latina. (2012). Santiago de Chile en CEPAL, 254 p

- Díaz de Cossio, R. (2006). Calidad y flexibilidad en la educación, en Solana, F. (comp.), *Educación: visiones y revisiones*. Siglo XXI. México. pp. 204-275.
- Espindola, E. y León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamérica de educación*, núm. 030, pp. 39-62.
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L., y Loyola, J. (2012). Estudiantes vulnerables y sus itinerarios educativos en el sistema escolar municipal en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 4, núm. 60, pp. 1-16.
- Esquivel, A. L. (2008). Resiliencia, factores de riesgo y protección en estudiantes con reprobación recurrente: un enfoque sistémico y humanista. Tesis (Doctorado), Instituto Humanista de Sinaloa, México. 295 p.
- Gaceta Parlamentaria, año XIV, número 3157-II. Disponible en <http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/61/2010/dic/20101208-II.html>
- Gajardo, M. (2004). América Latina: políticas educativas de acción afirmativa. Situación, tendencias, perspectivas en Reflexiones del Seminario Internacional sobre Políticas Educativas y Equidad. Santiago, Chile: UNICEF, pp. 101-118.
- García, M., Vilanova, S., Castillo, E. y Malagutti, A. (2007). Educación de Jóvenes y Adultos en contextos de encierro. Una experiencia de extensión universitaria en la escuela de un penal. *Revista Iberoamericana de Educación*, (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura), vol.1, núm. 44, pp. 1-9.
- Goicovic, D. I. (2002). Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil. *Última Década*, núm. 16. pp. 11-53.
- Guerra, R. M. (2000). ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 10, pp. 243-272. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001004>
- Haveman, R., Wolfe, B. y Spaulding, J. (1991). Childhood events and circumstances influencing high school completion. *Demography*, vol. 28, núm. 1, pp. 133-157.
- Ingrum, A. (2007). High school dropout determinants: The effect of poverty and

learning disabilities. *The Park Place Economist*, vol. 14, pp. 73-79.

Janosz, M., Leblanc, M., Boulerice, B. y Tremblay, R. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 26, núm. 6, pp. 733-762.

Lakin, M. y Gasperini, L. (2004). La educación en las áreas rurales: situación, problemática y perspectivas" en Atchoarena, David y Lavinia, Gasperini (coords), Educación para el desarrollo: Hacia nuevas respuestas de política, FAO y UNESCO. España. pp. 81-192.

Marchesi, U. A. y Pérez, M. (2003). La comprensión del fracaso escolar, en Marchesi Ullastres, Avaro y Hernández Gil, Carlos (coords.) El fracaso escolar. Una perspectiva internacional. Madrid: Alianza.

Ministerio de Educación (2008). Resumen Ley de Subvención Escolar Preferencial. Chile: MINEDUC. Disponible en: http://www.planesdemejoramiento.cl/s_anexos/Anexo%201.pdf

Molina, M., Ferrada, C., Pérez, R., Cid, L., Casanueva, V. y García A. (2004). Embarazo en la adolescencia y su relación con la deserción escolar. *Revista médica*. núm. 132, pp. 65-70.

Muñoz, I. C. y Ulloa, M. (1992). Cuatro tesis sobre el origen de las desigualdades educativas. Una reflexión apoyada en el caso de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXII, núm. 22, pp. 11-58.

Navarro, S. N. (2001). Marginación escolar en los jóvenes, aproximación a las causas de abandono. *Revista de información y análisis*, núm. 15, pp. 43-50.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (2008). Situación educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos. Santiago de Chile: UNESCO. 239 p.

Educación, Juventud y Desarrollo. Acciones de la UNESCO en América Latina y el Caribe. (2010). Documento preparado para la Conferencia Mundial de la Juventud, León, Guanajuato, México. Chile. 43 p. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001891/189108s.pdf>

Organización Internacional del Trabajo. (2005). Nuevos desafíos en el combate

contra el trabajo infantil por medio de la escolaridad en América Central y América del Sur. Costa Rica. 150 p. Disponible en: http://white.oit.org.pe/ipec/documentos/nuevos_desafios.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2007). Estudios económicos de la OCDE. México 2007. OCDE. 206 p.

Pardo de Aguirre, M. (1985). La deserción de estudiantes del núcleo universitario del litoral y los factores vocacionales. Editorial de la Universidad Simón Bolívar. Caracas. 155 p.

Pollit, E. (2002). Consecuencias de la desnutrición en el escolar peruano Lima. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad católica del Perú. Perú. 417 p.

Prieto, Q. M. y Carrillo, N. J. (2009). Fracaso escolar y su vínculo con el maltrato entre alumnos: el aula como escenario de la vida afectiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 5, núm. 25, pp. 1-8.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2008). Subvención educacional para alumnos vulnerable y sus efectos en la distribución de oportunidades. Santiago de Chile: Programa Equidad, PNUD, 52 p. Disponible en: http://www.pnud.cl/areas/ReduccionPobreza/2012/2008_4.pdf

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina. (2006). Educación y brechas de equidad en América Latina. Tomo II. Fondo de investigaciones educativas. Chile. 302 p. Disponible en: <http://www.thedialogue.org/PublicationFiles/Educacion%20y%20Brechas%20de%20Equidad-Tomo%202.pdf>

Real Academia Española de la lengua, disponible en: <http://www.rae.es/rae.html>

Ream, R. y Rumberger, R. (2008). Student engagement, peer social capital, and school dropout among Mexican American and non-Latino white students. *Sociology of Education*, vol. 81, núm. 2, pp. 109-139.

Romo, L. A. y Fresan, O. M. (2002). Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago en Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio. Serie Investigaciones. México, D.F. p. 153-241. Libro en Línea ANUIES. Disponible en: <ftp://ece.buap.mx/.../LIBROS%20ANUIES/DeserciónRezagoYEficiencia>

Rumberger, R. y Thomas, S. (2000). The distribution of dropout and turnover rates

- among urban and suburban high schools. *Sociology of Education*, vol. 73, núm. 1, pp. 39-67.
- Rumberger, R. (1983). Dropping out of high school: The influence of race, sex, and family background. *American Educational Research Journal*, vol. 20, pp. 199-220.
- Sapelli, C. y Torche, A. (2004). Deserción Escolar y Trabajo Juvenil: ¿Dos Caras de Una Misma Decisión? *Cuadernos de economía*, vol. 41, núm. 123, pp. 173-198.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. México, D.F. 184 p. Disponible en: <http://www.siguele.sems.gob.mx/siguele/encuesta.php>
- Suárez, M. H. y Zarate, R. (1999). Efecto de la crisis sobre la relación entre la escolaridad y el empleo en México: de los valores a los precios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 4, pp. 223-253.
- Tinto, V. (1992). El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. UNAM-ANUIES. México. 267 p.
- Valdez, E., Román, R., Cubillas, M., y Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de Educación Media Superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 1. pp. 1-16.
- Van Dijk, S. (2012). La política pública para abatir el abandono escolar y las voces de los niños, sus tutores y sus maestros. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 52. México. pp. 115-139.
- Zúñiga, V. M. G. (2006). Deserción Estudiantil en el Nivel medio Superior, Causas y solución. Trillas. México. 128 p.

Síntesis curricular

Rosalva Ruíz Ramírez

Maestra en Ciencias en el posgrado de Socioeconómica, Estadística e Informática – Desarrollo rural, por el Colegio de Postgraduados, Campus Montecillo; en el cual, obtuvo felicitación por trayectoria académica y defensa de tesis. Además, es Mc. en Educación Humanista por el Instituto humanista de Sinaloa. De formación es Licenciada en Biología, por el Instituto Tecnológico de Los Mochis, desde 2005 a 2011

se desempeñó como docente en el nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Sinaloa, en las extensiones La Constancia y Las Higueras de Los Natosches pertenecientes a la Unidad Académica San Blas. Actualmente cursa el Doctorado en Ciencias en Socioeconómica, Estadística e Informática – Desarrollo rural. Colegio de Postgraduados, Campus Montecillo.

José Luis García Cué

Doctor en Ciencias en educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Madrid, España. Maestro en ciencias en Cómputo Aplicado, por el Colegio de Postgraduados, Campus Montecillo. Estudió Ingeniería Mecánica Electricista en la Universidad La Salle A.C, en México. Actualmente, se desempeña como Profesor investigador titular en el Colegio de Postgraduados, Campus Montecillo en el Postgrado de Socioeconómica, Estadística e Informática. Es director de la Revista Electrónica de Socioeconomía, Estadística e Informática (RESEI) y Forma parte del Consejo editorial y Comité Científico de la Revista de Estilos de Aprendizaje en España. Pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores en nivel II.

María Antonia Pérez Olvera

Es Doctora en Ciencias por la Universidad Autónoma de Chapingo, México. Maestra en ciencias en Socioeconómica, Estadística e Informática – Desarrollo rural, por el Colegio de Postgraduados, Campus Montecillo. De formación es Ingeniero Agrónomo Fitotecnista, en la Universidad Autónoma de Chapingo, México. Actualmente, se desempeña como Profesora investigadora titular en el Colegio de Postgraduados, Campus Montecillo en el Postgrado de Socioeconómica, Estadística e Informática – Desarrollo rural. Pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores en nivel I.



uaim
10 Aniversario

RA XIMHAI

Volumen 10 Número 5 Edición Especial
Julio – Diciembre 2014

NIVEL DE SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN RECIBIDA DE LOS EGRESADOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA CON ESPECIALIDAD EN TELESECUNDARIA EN EL ÁMBITO ACADÉMICO

LEVEL OF SATISFACTION WITH THE TRAINING RECEIVED FROM THE GRADUATES OF BACHELOR'S DEGREE IN SECONDARY EDUCATION SPECIALIZING IN TELESECUNDARIA IN ACADEMIA

Amy Eliette **González-Bravo**

Docente de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria del Benemérito Instituto Normal de Estado de Puebla, Puebla, México. Boulevard Hermanos Serdán No 203, Col. Valle del Rey C.P. 72070. Tel. (222) 2483287. Correo electrónico gonzo_hely@hotmail.com

RESUMEN

El seguimiento a egresados es una tarea fundamental para las Instituciones de Educación Superior que desean conocer el impacto del programa o servicio ofrecido desde la perspectiva de los usuarios finales, es decir de los egresados. La intención de este estudio era detectar el nivel de satisfacción de los egresados generación 2009-2013 con los servicios académicos brindados durante la formación docente inicial en la Licenciatura en Educación secundaria con Especialidad en Telesecundaria. Para este propósito se implementó una estrategia metodológica múltiple que incorporó métodos cuantitativos y cualitativos de recolección y análisis, a través de una encuesta académica conformada por 7 indicadores de calidad y 6 niveles de satisfacción. Los resultados permiten identificar las fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad para mejorar la calidad del Programa Educativo.

Palabras Clave: Satisfacción académica, estudios de egresados, evaluación.

SUMMARY

The graduate follow-up is a critical task for higher education institutions who want to know the impact of the program or service offered from the perspective of their graduates. The intent of this study is to identify the level of satisfaction with graduates generation 2009-2013 academic services provided during initial teacher education degree in secondary education with a specialty in Telesecundaria. For this purpose a multiple methodological strategy incorporating quantitative and qualitative methods of data collection and analysis, through a survey with eight academic quality indicators and 6 levels of satisfaction was implemented. The results allow to identify the strengths, weaknesses and areas of opportunity to improve the educational quality of the educational program.

Key Words: Academic satisfaction, graduate studies, evaluation.

INTRODUCCIÓN

Los estudios de seguimiento a egresados son una fuente de información explícita para proyectar la excelencia institucional, pues permiten evaluar de manera global el servicio ofrecido durante su formación inicial. Conocer la satisfacción de los egresados de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria (LESET) durante sus estudios de Educación Superior, permite tanto a directivos como docentes tener la posibilidad de llevar a cabo la toma de decisiones ante los resultados obtenidos y poder reestructurar la práctica educativa desde una perspectiva integral que permita mejorar la calidad educativa en las escuelas formadoras de docentes. Como menciona Fersán (2003) los estudios a egresados constituyen una alternativa para el autoconocimiento, para la planeación de procesos y la consolidación de instituciones educativas.

Este reporte de investigación tiene como propósito socializar la investigación realizada en la LESET del Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE), a través del Programa Institucional de Seguimiento a Egresados (PISE), el objetivo del estudio era detectar el nivel de satisfacción de los egresados generación 2009-2013, con los servicios académicos brindados durante su formación inicial, con la finalidad de identificar las fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad en la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para detectar el nivel de satisfacción de los egresados, generación 2009-2013 en el ámbito académico se implementó una encuesta, la cual se construyó a partir de

aportaciones de los integrantes del PISE con base a estudios similares de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se validó por expertos en investigación que laboran en el Benemérito Instituto Normal del Estado, una vez aprobado el cuestionario, se procedió al pilotaje del instrumento, con el propósito de verificar que las preguntas estuvieran redactadas correctamente y que el egresado las comprendiera con claridad, después del pilotaje se realizaron los ajustes pertinentes al instrumento. Finalmente la encuesta quedo integrada por 7 categorías con 17 indicadores de calidad, cada indicador se divide en sub-indicadores y 6 niveles de satisfacción. (Cuadro 1).

Cuadro 1.- Estructura y valores ideales de la encuesta de satisfacción en el ámbito académico

CATEGORÍA		INDICADORES DE CALIDAD	No. Sub indicadores	Valor ideal máximo por indicador	% Ideal por indicador	Valor ideal por categoría	% Ideal por categoría
Plan de estudios	1	Perfil de egreso	8	32	8.4	32	25.2
	2	Plan y programas de estudio	8	32	8.4	32	
	3	Aplicación del plan y los programas de estudio	8	32	8.4	32	
Planta docente	4	Afinidad del perfil profesional de los docentes con las asignaturas	1	4	1.1	68	17.9
	5	Dominio profesional de los maestros	8	32	8.4		
	6	Desempeño profesional de los maestros	8	32	8.4		
Cualidades del estudiante en el proceso de formación inicial	7	Mi desempeño como estudiante durante el proceso de formación docente.	8	32	8.4	32	83.8
Titulación	8	Documento recepcional	5	20	5.3	60	15.9
	9	Asesoría para la elaboración del documento recepcional	5	20	5.3		
	10	Examen profesional	5	20	5.3		
Servicio social	11	Trabajo docente de 7o. y 8o. semestres	7	28	7.4	84	22.2
	12	Rol del asesor -docente normalista	7	28	7.4		
	13	Rol del tutor -docente de educación básica	7	28	7.4		
Clima escolar	14	Confianza mutua entre maestros y alumnos	1	4	1.1	12	3.3
	15	Difusión de las actividades que se programan para la comunidad	1	4	1.1		
	16	Mantenimiento de los espacios físicos	1	4	1.1		
Campo laboral	17	Aspectos y las competencias que desarrollaste en la escuela	7	28	7.4	28	7.4
		Total	95	380	100	444	100,0

La aplicación de la encuesta se realizó a través de la página de egresados LESET <http://www.lesetbine.zz.mu/>, contando con una participación de 42 egresados de un total de 48, lo que equivale al 87.5% de la generación. La colaboración de ambos grupos se puede apreciar en el cuadro siguiente. (Cuadro 2).

Cuadro 2.- Egresados del plan de estudios vigentes de nivel superior de la LESET GENERACIÓN 2009- 2013 del BINE integrados al PISE, 2013

PROGRAMA: LESET									
MATRICULA POR GRUPO									
		LICENCIATURA		GRUPO	A	B	TOTAL		
		LESET		2009-2013	25	23	48		
GRUPO		A			B			SUBTOTALES	
TIPO DE ENCUESTA		AC	AD	TOTAL	AC	AD	TOTAL	AC	AD
NO. DE PARTICIPANTES		24	24	24	18	18	18	42	42
					PORCENTAJE %			87.5	87.5

Simbolos: F = femenino M = masculino AC=academica AD= administrativa

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una vez aplicada la encuesta en su modalidad de cuestionario de forma electrónica, se pasó a la tabulación de las respuestas proporcionadas por los encuestados; la concentración se realizó en una tabla para facilitar posteriormente la interpretación de los resultados obtenidos.

El procesamiento de la información, se efectuó al analizar los niveles de satisfacción que nuestros egresado eligieron en relación a las opciones; se desconoce, insatisfecho, poco satisfecho y satisfecho. Para la interpretación de datos fue necesario diseñar un formato en Excel para la concentración de resultados y así facilitar la elaboración de gráficas que permitieran la comparación entre en lo real y lo ideal.

Los datos se registraron de manera ordenada considerando la organización de las categorías, los ámbitos, indicadores y sub indicadores. Los datos que arrojó la encuesta fueron en primer lugar el nivel de satisfacción, una escala cuantitativa, puntaje real, puntaje ideal, porcentaje real, índice de mejora y plazo de atención, éste último a partir de los porcentajes acumulados en cada sub indicador:

(LP) Largo plazo 33.3 % - 0%

(MP) Mediano plazo 66.6%- 33.4%

(CP) Corto plazo 99.9% - 66.7%

Mantener 100%

Una vez obtenidos los resultados cuantitativos, se realizó la interpretación de los mismos para elaborar una síntesis descriptiva y narrativa de las aportaciones de la generación 2013. Los resultados encontrados se presentan en gráficas, en la que se puede apreciar el comparativo entre los puntajes ideales, vs los puntajes reales por cada uno de los sub indicadores que integran el indicador general.

Lo anterior, se puede apreciar con la presentación de las gráficas siguientes:

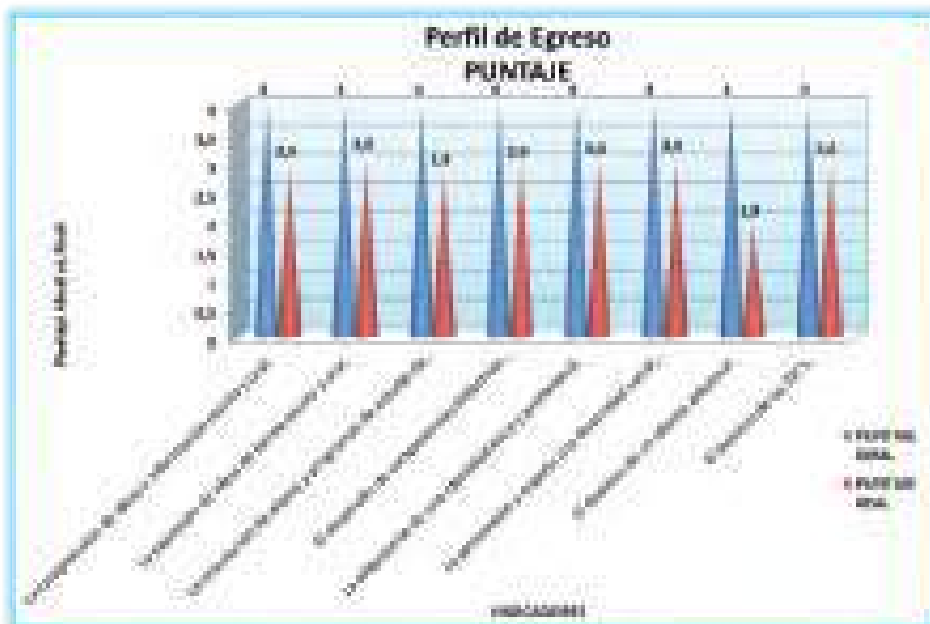


Figura 1.- Plan de estudios- Perfil de egreso.

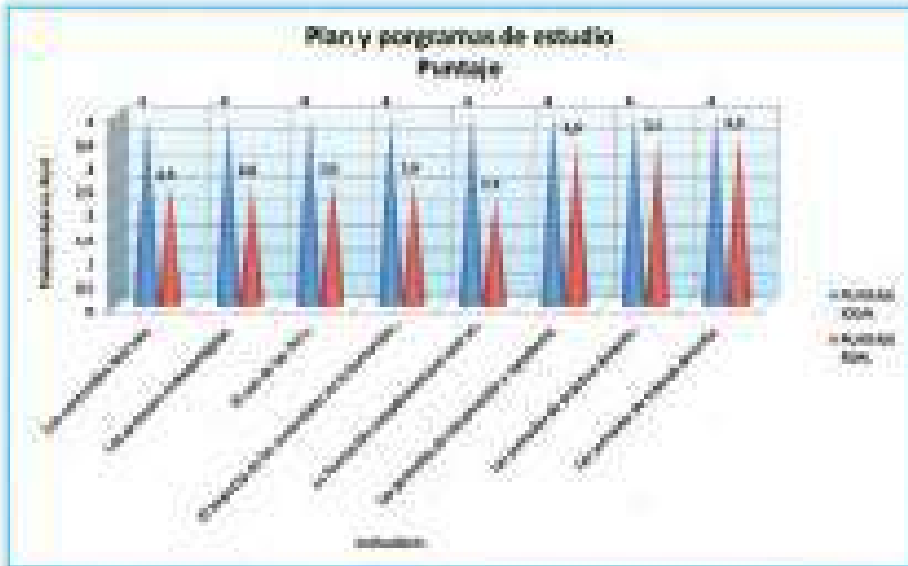


Figura 2.- Plan de estudios- Plan y programas de estudio.



Figura 3.- Plan de estudios- Aplicación del plan y los programas de estudio.



Figura 4.- Planta Docente- Afinidad del perfil profesional de los docentes con las asignaturas que impartieron.

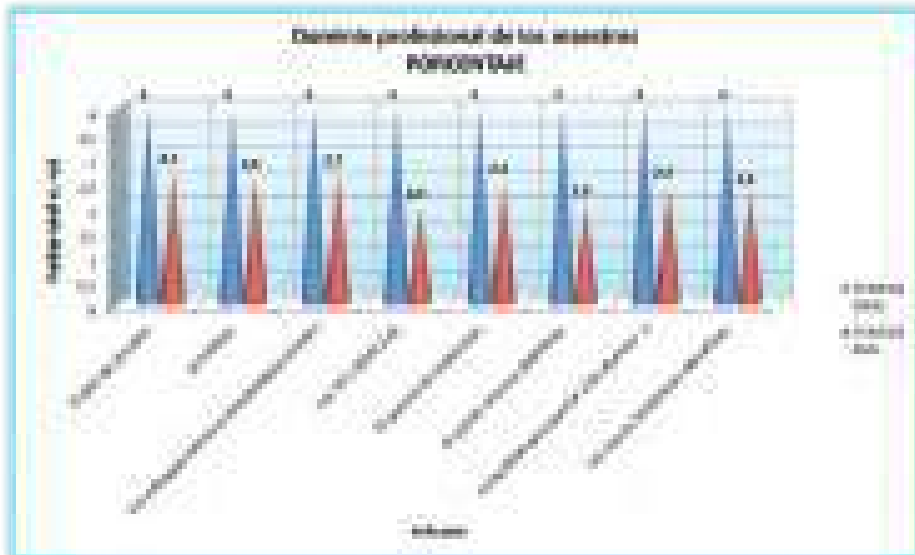


Figura 5.- Planta Docente- Dominio profesional de los maestros.

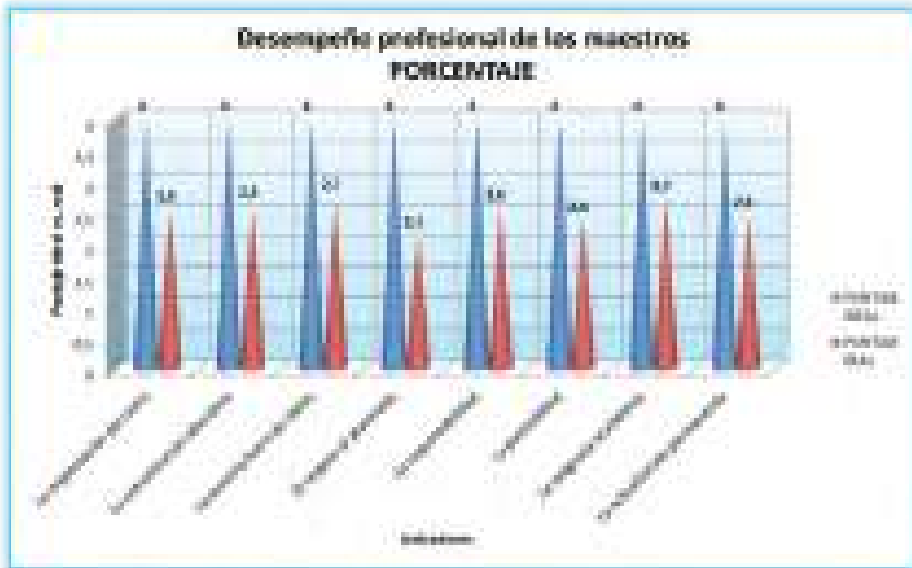


Figura 6.- Planta Docente- Dominio profesional de los maestros.

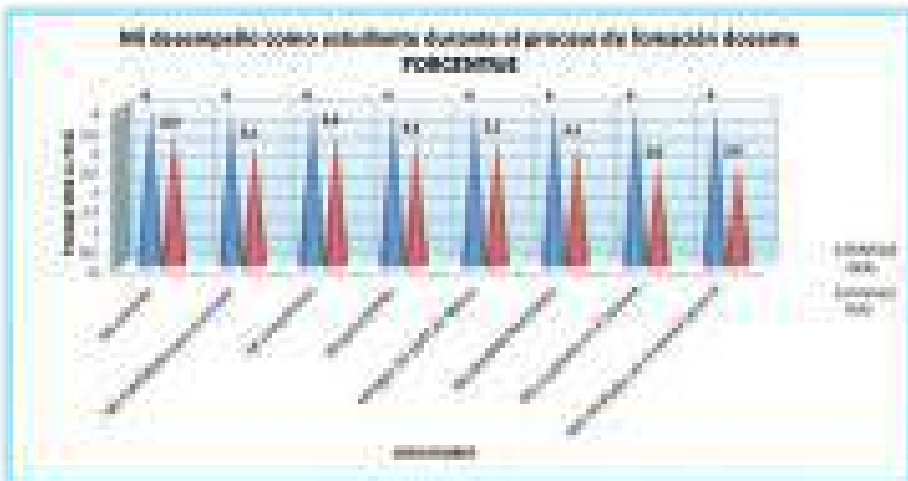


Figura 7.- Comparación puntajes ideales vs. real. Cualidades del estudiante en el proceso de formación inicial- Mi desempeño como estudiante durante el proceso de formación docente.

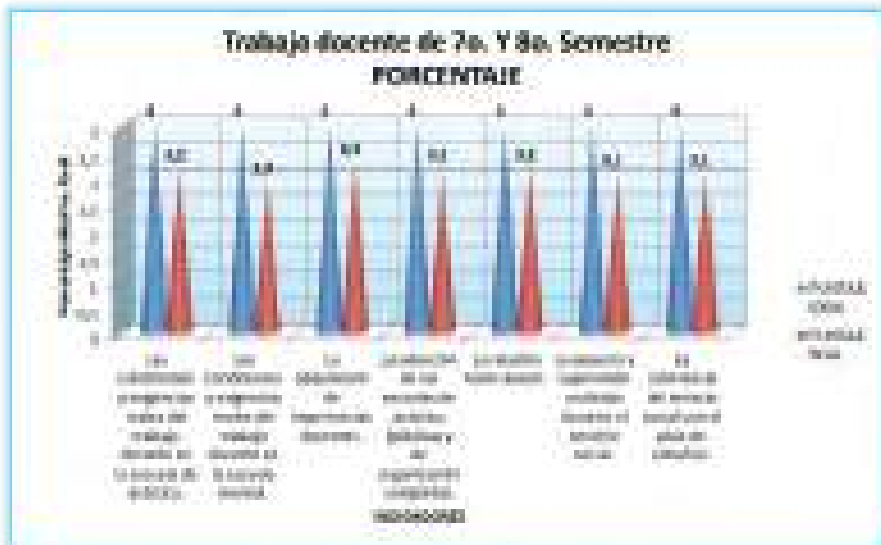


Figura 8.- Servicio Social- Trabajo docente de 7o. y 8o. semestres.

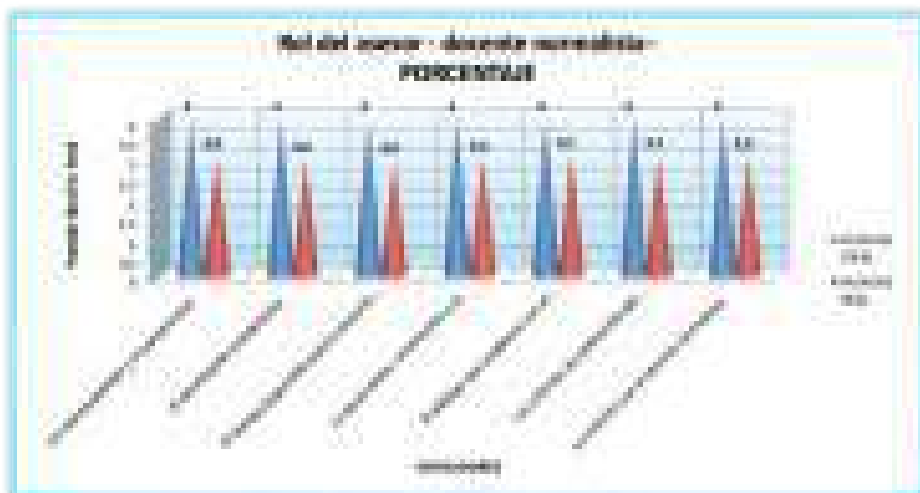


Figura 9.- Servicio Social- Rol del asesor -docente normalista.

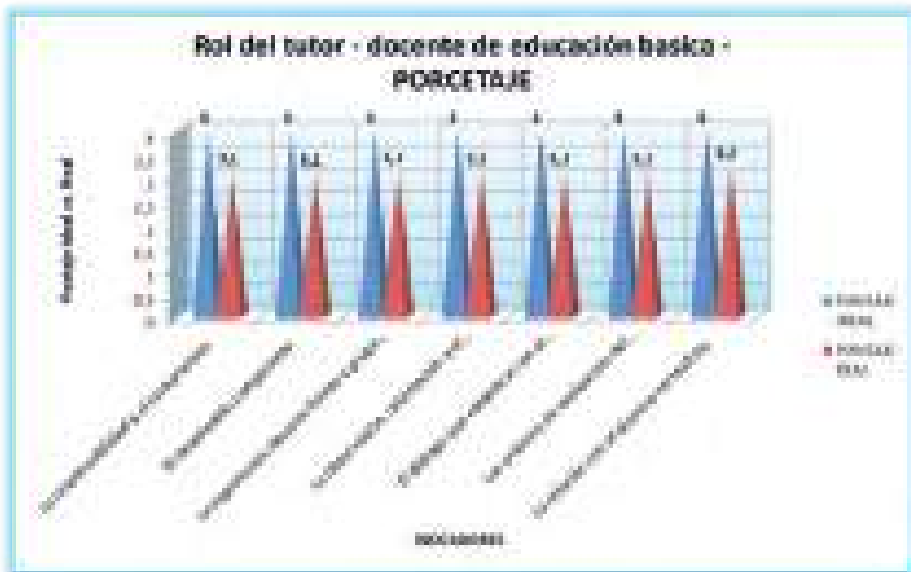


Figura 10.- Servicio Social- Rol del tutor -docente de educación básica.

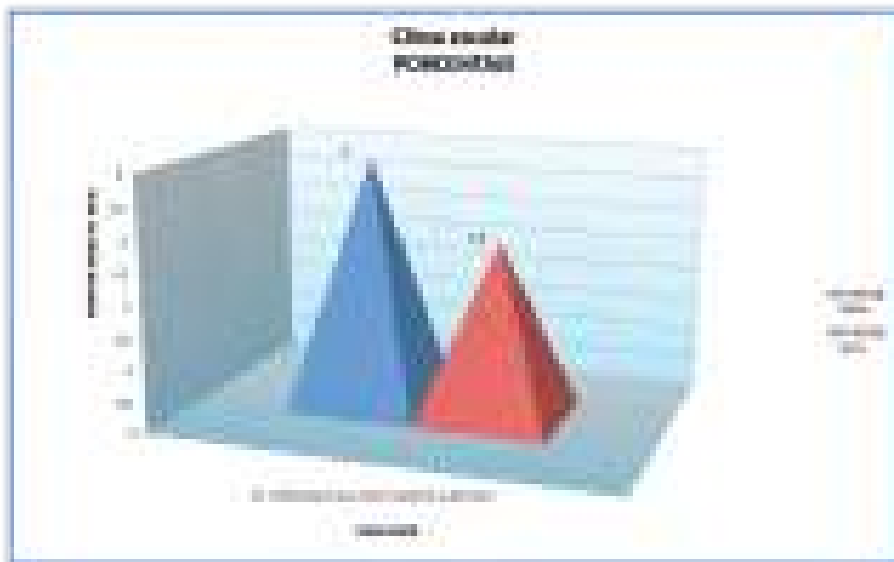


Figura 11.- Comparación puntajes ideales vs. real. Clima escolar- Confianza mutua entre maestros y alumnos.

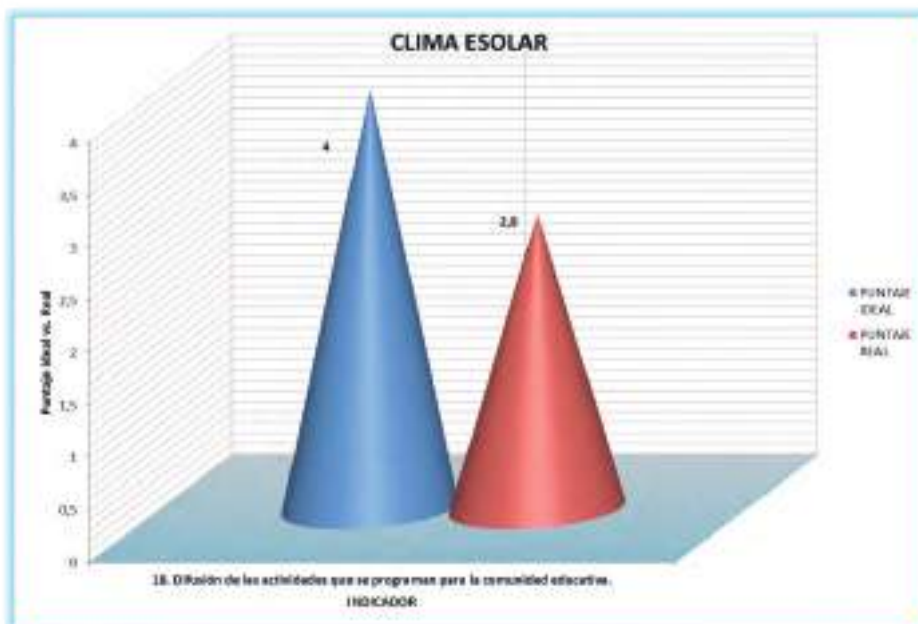


Figura 12.- Clima escolar- Difusión de las actividades que se programan para la comunidad educativa.



Figura 13.- Planta Docente- Mantenimiento de los espacios físicos.

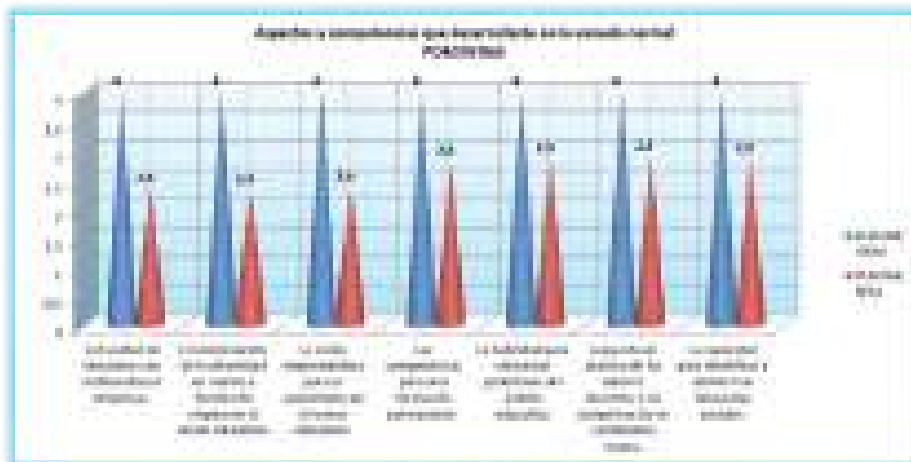


Figura 14.- Campo laboral- Aspectos y las competencias que desarrollaste en la escuela normal.

CONCLUSIONES

Este estudio permitió conocer el nivel de satisfacción de los egresados generación 2009-2013 con la formación recibida en el ámbito académico, a través de la encuesta diseñada por el Programa Institucional de Seguimiento a Egresados.

Los resultados obtenidos son una fuente de información que permitirá a los directivos y a las diferentes áreas como: docencia, planeación, evaluación y seguimiento, extensión y difusión, la toma de decisiones con respecto a los indicadores con nivel de satisfacción más bajos y así poder realizar las modificaciones que garanticen elevar la calidad de los servicios ofrecidos en la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria.

Finalmente se considera que la evaluación del servicio educativo que brinda la Escuela Normal a la sociedad poblana debe garantizar la participación y compromiso de la comunidad educativa tanto en la planeación estratégica como en el desarrollo de la misma, que posibiliten su fortalecimiento bajo las características y las tendencias educativas actuales.

AGRADECIMIENTOS

A la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria del Benemérito Instituto Normal de Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla".

Al Programa Institucional de Seguimiento a Egresados y a los miembros que la integran.

LITERATURA CITADA

CIEES (2009). Guía de autoevaluación. Escuela para profesionales de la educación. Archivo digital.

DGESPE/BINE (2011). Reprogramación del proyecto integral para el programa de fortalecimiento de la escuela normal 2009-2010. Impulso de la mejora y el aseguramiento de la capacidad, competitividad, innovación educativa y el cierre de brechas del BINE. (BINE, Ed.) México.

SEP (2003). El diagnóstico institucional en las escuelas normales. Orientaciones para su elaboración. Cuaderno de trabajo. Serie: Gestión institucional. 3. México, D.F.

Fresán, Orozco, M (2003). Esquema básico para estudios de egresados: Los estudios de egresados. Una estrategia para el autoconocimiento y la mejora de las Instituciones de Educación Superior. México, D.F., ANUIES

Síntesis Curricular

Amy Eliette González Bravo

Docente desde hace 9 años de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria, Licenciada en Ciencias de la Comunicación y Maestra en Ciencias de la Educación, miembro del Programa Institucional de Seguimiento a egresados de la LESET.



RA XIMHAI

Volumen 10 Número 5 Edición Especial
Julio – Diciembre 2014

ESTUDIO CONCEPTUAL DE LA DOCENCIA SOCIOFORMATIVA

CONCEPTUAL STUDY OF SOCIOFORMATIVA TEACHING

José Silvano **Hernández-Mosqueda**¹; Sergio **Tobón-Tobón**² y José Manuel **Vázquez-Antonio**³

¹Docente investigador del Centro Universitario CIFE, Av. Mirador de Querétaro, Col. El Mirador, Santiago de Querétaro, Qro. C.P. 76134. Tel. (442) 2.78.31.62 Correo electrónico josesilvanohernandez@gmail.com.

²Director, fundador e investigador del Centro Universitario CIFE, Av. Tabachín 514, Col. Bellavista, Cuernavaca Morelos. C.P. 62140. Tel. (777) 2.43.83.20 Correo electrónico contacto@cife.ws. ³Profesor e investigador e investigador de la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez” de Panotla, Tlaxcala, México. 2da. Privada de Floresta 25. Col. Del Valle San Gabriel Cuahutla, Tlaxcala. Tel. (246) 4.66.38.22 Correo electrónico profesorjosemanuel@gmail.com

RESUMEN

El propósito del presente artículo de investigación consiste en hacer un estudio con profundidad del concepto *docencia socioformativa* debido a la ausencia de un planteamiento conceptual. Materiales y métodos: se empleó la cartografía conceptual siguiendo los ocho ejes de análisis que propone, tomando como base fuentes primarias. Resultados y conclusiones: se presenta la aclaración del concepto y sus ejes metodológicos. Se sugieren nuevos estudios para seguir profundizando en la metodología y su impacto en la formación integral de los estudiantes.

Palabras clave: socioformación, cartografía conceptual, pensamiento complejo, didáctica.

SUMMARY

The purpose of the present article of scientific investigation lies on the deep study of the concept “socioformative teaching” due to the absence of a conceptual. Materials and methods; it is used conceptual cartography as a method, following de eight sides of the analysis proposed, taking as a base primary sources. Results and conclusions: the clarification of the concept is presented along with its methodological. New studies are suggested about methodology and its impact on

the complete formation of students.

Keywords: socioformación, conceptual cartography, complex thinking, didactic.

INTRODUCCIÓN

El reto mundial actual es construir y consolidar la sociedad del conocimiento con el fin de lograr la superación de los problemas que ponen en riesgo a la misma humanidad, como la violencia, la contaminación ambiental y la falta de sentido a la vida. La sociedad del conocimiento consiste en buscar, procesar, crear, adaptar y aplicar el conocimiento de manera colaborativa y solidaria para resolver los problemas en lo local con una visión global, teniendo apoyo en las tecnologías de la información y la comunicación (Tobón, 2013a).

Los modelos y enfoques educativos actuales fueron contruidos para responder a los retos de la sociedad industrial y luego, a partir de los años setenta, a los retos de la sociedad de la información. Esto explica por qué la mayoría de estudiantes continúan siendo formados mediante contenidos, cuando la sociedad del conocimiento requiere de la formación mediante proyectos. De allí que muchas instituciones educativas están descontextualizadas frente a los nuevos retos de formación en los ciudadanos.

Para abordar los retos de la sociedad del conocimiento se ha venido construyendo de manera colaborativa un enfoque alternativo en Iberoamérica denominado la socioformación. Consiste en formar personas integrales para la sociedad del conocimiento con un sólido proyecto ético de vida, trabajo colaborativo, emprendimiento y gestión del conocimiento, con las competencias necesarias para identificar, interpretar, argumentar y resolver los problemas de su contexto con una visión global y a través de proyectos interdisciplinarios (Tobón, 2013a, 2013b).

Un concepto clave en la socioformación es la docencia socioformativa. Sin embargo, aunque cada vez hay mayor literatura sobre el concepto (véase, por ejemplo, Tobón, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b), no hay un estudio en profundidad que posibilite orientar otras investigaciones en el área. De allí que el propósito de la presente investigación ha sido presentar un análisis del concepto.

MATERIALES Y MÉTODOS

Tipo de estudio

Se hizo un estudio cualitativo, basado en el análisis del discurso, enfocado en aclarar los ejes claves del concepto *docencia socioformativa*.

Estrategia de investigación

Se aplicó la cartografía conceptual, la cual fue propuesta por (Tobón, 2004, 2012a) y se define como una estrategia para sistematizar, construir, comunicar y aprender conceptos académicos altamente relevantes, tomando como base fuentes primarias y secundarias y siguiendo ocho ejes. Estos ejes se describen en el *Cuadro 1*.

Cuadro 1.- Ejes de la cartografía conceptual del concepto “docencia socioformativa”. Tobón (2014a)

Eje de análisis	Pregunta central	Componentes
1. Noción	¿Cuál es la etimología del concepto de docencia socioformativa, su desarrollo histórico y la definición actual?	-Etimología -Definición actual -Desarrollo histórico del concepto
2. Categorización	¿A qué categoría (o clase) mayor pertenece el concepto de docencia socioformativa?	-Clase inmediata: definición y características -Clase que sigue: definición y características
3. Caracterización	¿Cuáles son las características centrales del concepto de la docencia socioformativa?	Describir las características claves del concepto teniendo en cuenta la noción y la categorización. Explicar cada una.
4. Diferenciación	¿De cuáles otros conceptos cercanos y que estén en la misma categoría se diferencia el concepto de docencia socioformativa?	Se indican los conceptos similares, se definen y se diferencian del concepto analizado.
5. Clasificación	¿En qué subclases o tipos se clasifica el concepto de la docencia socioformativa?	-Determinar los criterios para establecer los tipos. -Plantear los tipos en cada criterio. -Explicar cada tipo. Nota: cuando son pocos los tipos, o están bien definidos, no se establecen criterios.
6. Vinculación	¿Cómo se vincula el concepto de docencia socioformativa con determinadas teorías, procesos sociales-culturales y referentes epistemológicos que estén por fuera de la categoría?	-Se describen uno o varios enfoques o teorías diferentes a la categorización que brindan contribuciones a la comprensión, construcción y aplicación concepto. -Se explican las contribuciones de esos enfoques.

Fases del estudio

El estudio conceptual se llevó a cabo siguiendo las siguientes fases:

Fase 1. Búsqueda de fuentes primarias y secundarias

Fase 2. Selección de las fuentes pertinentes al estudio

Fase 3. Realización del análisis cartografía

Fase 4. Revisión, mejora y publicación

RESULTADOS Y DISCUSIONES

A continuación se describe la sistematización del conocimiento en torno al concepto de docencia socioformativa siguiendo los ocho ejes de la metodología.

1. Noción. ¿Cuál es la etimología del concepto de docencia socioformativa, su desarrollo histórico y la definición actual?

La palabra docencia proviene del latín “docens, docentis” que significa “el que enseña” y del verbo latino “docere” cuyo significado es “enseñar” (RAE, 2001). Este concepto se ha vinculado a diferentes enfoques y teorías pedagógicas a lo largo de la historia de la educación, tomando la connotación que dichas corrientes teóricas le han aportado. La docencia socioformativa se define como la articulación de las acciones que emprende el docente mediador para lograr la formación integral y el desarrollo de competencias en los estudiantes con base en ambientes de aprendizaje centrados en problemas. Dichos ambientes de aprendizaje deberán considerar el currículo como un proceso de construcción participativo y con liderazgo, autoorganizativo, dialógico, recursivo y hologramático que busque formar seres humanos integrales con un claro proyecto ético de vida, espíritu emprendedor-investigativo y con idoneidad para afrontar la vida y los retos sociales (Tobón, 2012c).

2. Categorización. ¿A qué categoría (o clase) mayor pertenece el concepto de docencia socioformativa?

La docencia socioformativa se encuentra ubicada dentro del enfoque socioformativo. La socioformación consiste en formar personas integrales para la sociedad del conocimiento con un sólido proyecto ético de vida, trabajo colaborativo, emprendimiento y gestión del conocimiento, con las competencias necesarias para identificar, interpretar, argumentar y resolver los problemas de su contexto con una visión global y a través de proyectos interdisciplinarios (Tobón, 2013a, 2013b).

La docencia socioformativa y el enfoque socioformativo, a su vez, se encuentran incluidos en la educación, que corresponde a la clase general en donde se integran distintos enfoques, teorías y corrientes pedagógicas actuales e históricas.

3.Caracterización. ¿Cuáles son las características centrales del concepto de la docencia socioformativa?

La docencia socioformativa tiene las siguientes características principales (Tobón, 2012b):

Resolución de problemas: se abordan los problemas como retos para resolver necesidades, crear e innovar, y así contribuir a mejorar lo que se tiene (problemas del contexto). En este sentido son oportunidades para vivir mejor y no situaciones negativas que bloquean la actuación.

Metacognición: se tiene como base la metacognición en todo lo que se hace, para de esta forma estar en un proceso de mejoramiento continuo en torno al logro de unas determinadas metas. Lo que se piensa, siente y hace pasa a través de la reflexión a formar parte del proyecto ético de vida.

Trabajo colaborativo: para lograr la formación integral es necesaria la colaboración, buscando el logro de metas concretas. Esto implica resolver las dificultades y conflictos con diálogo, actitud positiva y responsabilidad frente al logro de los compromisos adquiridos.

Gestión del conocimiento: se busca pasar de la información, a trabajar con el conocimiento. Esto implica analizar críticamente la información, comprenderla, organizarla de forma sistémica y buscar su pertinencia para resolver problemas.

Proyecto ético de vida: es necesario tener un propósito claro en la vida, buscar la realización personal, trabajar con laboriosidad y perseverancia para lograr las metas. El proyecto ético de vida en la docencia socioformativa implica actuar con base en los valores universales.

4.Diferenciación. ¿De cuáles otros conceptos cercanos y que estén en la misma categoría se diferencia el concepto de docencia socioformativa?

La docencia socioformativa se diferencia principalmente de la docencia constructivista y de la docencia tradicional centrada en contenidos por los siguientes aspectos. En el *Cuadro 2* se especifican las diferencias con estos conceptos.

La principal diferencia entre la docencia socioformativa y los demás enfoques mostrados en la tabla anterior, se encuentra en la actuación integral de la persona que trasciende las situaciones del constructivismo y el análisis de contenidos. Como consecuencia, se aborda la formación a partir de proyectos, lo cual es clave para la creatividad y el emprendimiento.

Cuadro 2. Diferencias de la docencia socioformativa con otros conceptos

Docencia centrada en contenidos (Marqués, 2001)	Docencia constructivista (Díaz-Barriga, 2002)	Docencia socioformativa (Tobón, 2012b)
Pretende alcanzar determinados objetivos de aprendizaje, sin una relación explícita con el perfil de egreso.	Pretende generar procesos para construir el conocimiento, en donde el individuo crezca como persona y se ubique como acto crítico de su entorno.	Pretende formar al menos una competencia en el marco del compromiso social, la antropoética y el emprendimiento.
El énfasis en contenidos temáticos provoca la separación entre la teoría y la práctica.	El énfasis en situaciones problemáticas es la plataforma para construir el conocimiento didáctico integrador.	El énfasis en actuaciones integrales para resolver problemas de la vida implica los principios de idoneidad, ética y mejora continua.

5. Clasificación. ¿En qué subclases o tipos se clasifica el concepto de la docencia socioformativa?

La docencia socioformativa se subdivide en 3 modalidades o tipos: presencial, virtual y semi-presencial. Esta subdivisión responde al escenario empleado para desarrollar las actividades con los estudiantes e implica características particulares en su planeación y evaluación. Cada modalidad tiene las siguientes características:

Docencia socioformativa presencial: implica el desarrollo de actividades con la mediación directa del docente y los compañeros. Se establecen las estrategias necesarias para alcanzar las metas propuestas con base en el trabajo colaborativo y la transversalidad.

Docencia socioformativa virtual: se realiza mediante una plataforma en línea que sirve como espacio de trabajo conjunto a través de los foros y conversaciones establecidas entre los estudiantes y los docentes. Para garantizar el seguimiento y logro de los aprendizajes se establecen herramientas de apoyo didáctico, como lo son los videos tutoriales, chat's y conferencias grabadas en línea. Las evidencias son diseñadas y compartidas en la plataforma para su retroalimentación y evaluación.

Docencia socioformativa semi-virtual: las actividades de aprendizaje son realizadas combinando el trabajo en línea mediante videos tutoriales, e-books, test en línea, pruebas con análisis de caso, así como momentos de diálogo directo en videoconferencias, chat y discusiones en foros para retroalimentar y evaluar las evidencias realizadas.

Cabe mencionar que las modalidades virtual y semi-virtual implican un alto grado de trabajo autónomo y perseverancia a diferencia de la docencia presencial, pues el estudiante deberá programar de forma consciente y estratégica los espacios de formación individual así como la búsqueda de apoyo para la realización de actividades colaborativas.

6. Vinculación. ¿Cómo se vincula el concepto de docencia socioformativa con determinadas teorías, procesos sociales-culturales y referentes epistemológicos que estén por fuera de la categoría?

La docencia socioformativa se vincula con el pensamiento complejo y la sociedad del conocimiento. El pensamiento complejo (Morin, 1999) se basa en la necesidad de organizar y articular los conocimientos para reconocer los problemas del mundo. Por lo cual, para que un conocimiento sea pertinente, la educación deberá ubicar la información en su contexto para que tenga sentido, reconocer la relación entre el todo y las partes, y comprender la multidimensionalidad (interdisciplinariedad) y la complejidad, que es juntar unidad y multiplicidad (Hernández, 2013).

La sociedad del conocimiento, por su parte, se centra en crear, procesar, adaptar, compartir y hacer accesible el conocimiento para resolver los problemas (Tobón, 2013a). Para lograr la sociedad del conocimiento implica analizar críticamente la información, comprenderla, organizarla de forma sistémica y buscar su pertinencia. La docencia socioformativa se vincula con estas dos categorías de la educación a partir de las estrategias que el docente mediador emplea en el aula, por un lado, el desarrollo de proyectos que buscan preparar el terreno a la sociedad del conocimiento, y por otro, la multidisciplinariedad que integra distintos saberes para la resolución de problemas del contexto.

7. Metodología. ¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos que implica el abordaje de la docencia socioformativa?

Para que la docencia socioformativa sea una realidad en el aula, es necesario realizar las siguientes acciones de manera sistemática, planeada e intencionada para alcanzar las metas propuestas. En *Cuadro 3* se mencionan las actividades claves de cada elemento metodológico.

Cuadro 3.- Elementos metodológicos de la docencia socioformativa

Elementos metodológicos	Actividades claves
1. Presentación del problema a resolver.	• Identificar el problema a resolver con los estudiantes. • Establecer el ámbito (personal, laboral-profesional, familiar, social, ecológico-ambiental) que aborda el problema acordado. • Plantear el problema en forma de interrogante o mediante una afirmación sencilla. • Mostrar la vinculación entre las disciplinas que contribuyen a la resolución del problema. • Generar la motivación de los estudiantes ante el problema a resolver a través de la visualización de las implicaciones positivas que tiene su resolución en el contexto actual.

Cuadro 3.- Elementos metodológicos de la docencia socioformativa

Elementos metodológicos	Actividades claves
2. Análisis de saberes previos.	• Trabajar alguna estrategia de creatividad como la lluvia de ideas o los mapas mentales para recabar la información que poseen los estudiantes en torno al problema planteado. • Plantear un análisis de caso que genere la reflexión, la búsqueda de información en las experiencias previas y así movilizar los aprendizajes posteriores.
3. Gestión del conocimiento.	• Analizar y comprender el concepto o conceptos claves implicados en el problema del contexto. • Interpretar, analizar, argumentar y valorar la información obtenida de las diversas fuentes revisadas. • Acordar con los estudiantes las actividades para apropiarse de los saberes necesarios y favorecer la resolución del problema del contexto.
4. Trabajo colaborativo.	• Establecer las metas que requieran de la colaboración para garantizar el éxito en la aplicación de los distintos saberes. • Afianzar la motivación y la responsabilidad en las actividades planeadas. • Distribución de roles para un mejor aprovechamiento de los recursos que posee cada persona y favorecer la sinergia. • Diseño de un plan de actividades que regule los procesos generados de forma colaborativa.
5. Resolución del problema del contexto.	• Comprender el problema con apoyo de los contenidos disciplinares. • Formar y reforzar conceptos y procedimientos claves mediante análisis de casos complementarios. • Analizar el proceso de transversalidad realizado en la secuencia de actividades y mejorarlo con base en la autorregulación del conocimiento empleado.
6. Abordaje del proyecto ético de vida.	• Formar y reforzar la comunicación asertiva durante la realización de las actividades. • Buscar la realización personal mediante la vivencia de los valores universales.
7. Metacognición.	• Reflexionar en torno al proceso de resolución del problema, corregir errores e implementar acciones que aseguren el éxito en la resolución de los problemas.
8. Socialización del proceso de aprendizaje y de la resolución del problema.	• Presentar las evidencias necesarias respecto a la resolución del problema acorde con unos determinados criterios.

8. Ejemplificación. ¿Cuál podría ser un ejemplo relevante y pertinente de aplicación del concepto de docencia socioformativa?