

REVISTA

Ra Ximhai

Publicación Semestral de Paz, Interculturalidad y Democracia

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA DE MÉXICO *uaim*

Toda la Gente, Todos los Pueblos

Simen Yoemia, Simen Pa?lia Yole'men



Vol. 11 Número 4 Edición Especial Julio - Diciembre de 2015



Coedición:
Instituciones Formadoras
y Actualizadoras de Docentes
(EC-IFAD-SINALOA)

3^{er} Congreso Internacional:
**ESPACIO COMÚN DE
FORMACIÓN DOCENTE**
16, 17 y 18 de octubre 2015
SEDE/ HOTEL EL CID, MAZATLÁN, SINALOA, MÉXICO

Revista Científica Ra Ximhai

Paz, Interculturalidad y Democracia

Vol. 11 Número 4 Edición Especial Julio-Diciembre de 2015

Publicación de la Universidad Autónoma Indígena de México

Revista Científica Ra Ximhai

Editor General

Dr. Gustavo Enrique Rojo Martínez

Directora

Dra. Rosa Martínez Ruiz

Subdirectora

Dra. Elvia N. Rodríguez Saucedo

D.R. © Ra Ximhai

Hecho en México

Printed in Mexico

Ra Ximhai

El Nombre

La identificación de esta revista con el nombre de Ra Ximhai (escrito en lengua hñahñú), que traducido al español significa “el mundo, el Universo o la vida”, hace referencia a la naturaleza desde un punto de vista cosmológico signado por los indígenas otomíes. La revista lleva este título como un homenaje a las culturas indígenas del país que forman parte importante de la riqueza cultural de México.

Diseño de portada: Ing. Aminne Armenta Armenta

Portada y contraportada: “En pies...SIEMPRE”

Foto: Tatiana P. Ticúl, Yucatan/2006.

RA XIMHAI, Volumen 11, Núm. 4 Especial, julio-diciembre 2015, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma Indígena de México. Domicilio Fuente de Cristal 2334 entre Coral y Cuarzo. Fracc. Fuentes del Bosque. C.P. 81229 Tel: (668) 8160-320, <https://raximhai.uaim.edu.mx/index.php/rx>, raximhai@uaim.edu.mx. Editor responsable: Dr. Gustavo Enrique Rojo Martínez. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2022-102612472100-102, E-ISSN: en trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Todos los artículos publicados son sometidos a arbitraje por especialistas en el tema mediante el sistema de “pares ciegos”. El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5 México .

RA XIMHAI

COMITÉ EDITORIAL INTERNACIONAL

PROFESORES INVESTIGADORES:

Dr. FRANCISCO A. MUÑOZ

Universidad de Granada-España Instituto de la Paz y los Conflictos

Dr. PAULO HENRIQUE NOVAES MARTINS DE ALBUQUERQUE

Universidad Federal de Pernambuco-Brasil
Presidente de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS)

Dr. RAFAEL GÓMEZ RODRÍGUEZ

California State University, Monterey Bay

Dr. DANIEL CAMACHO MONGE

Universidad de Costa Rica
Profesor Emérito y Director de la Revista de Ciencias Sociales

Dr. NORMAN MARCELO ARNOLD CATHALIFAUD

Universidad de Chile
Decano de la Facultad de Ciencias Sociales Vice-Presidente de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS)

Dr. TIZIANO TELLESCHI

Università di Pisa, Italia
Centro Interdisciplinare Scienze per la Pace

Dr. ALEXIS ROMERO SALAZAR

Universidad del Zulia-Venezuela
Director Revista Espacio Abierto

Dr. JULIO MEJÍA NAVARRETE

Universidad Ricardo Palma-Perú

Dra. ESPERANZA GÓMEZ HERNÁNDEZ

Editora de la Revista de Trabajo Social
Universidad de Antioquia-Colombia

Dra. ALICIA ITATÍ PALERMO

Editora de la Revista de la Asociación Argentina de Sociología

CONSEJO EDITORIAL

PROFESORES INVESTIGADORES:

Dra. EMMA ZAPATA MARTELO

Colegio de Postgraduados Campus Montecillo

Dr. JAIME ANTONIO PRECIADO CORONADO

Universidad de Guadalajara CUCSH

Dr. RICARDO CONTRERAS SOTO

Universidad de Guanajuato Campus Celaya

Dr. LEIF KORSBAEK

Escuela Nacional de Antropología e Historia
División de Postgrado

Dr. BENITO RAMÍREZ VALVERDE

Colegio de Postgraduados Campus Puebla

Dr. MIGUEL ÁNGEL SÁMANO RENTERÍA

Universidad Autónoma Chapingo

Dr. MINDAHI CRESENCIO BASTIDA MUÑOZ

Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Lerma

Dr. RICARDO MELGAR BAO

Instituto Nacional de Antropología e Historia
División de Postgrado (INAH). Delegación Morelos

Dra. ELVIA NEREYDA RODRÍGUEZ SAUCEDA

Universidad Autónoma Indígena de México

Dr. Gustavo Enrique Rojo Martínez

Editor General
Universidad Autónoma Indígena de México

Dra. Rosa Martínez Ruiz

Directora
Universidad Autónoma Indígena de México

Dra. Elvia N. Rodríguez Saucedo

Subdirectora
Universidad Autónoma Indígena de México

Ra Ximhai

Revista de paz, interculturalidad y democracia

Vol. 11, Número 4 Edición Especial / Julio - Diciembre 2015

Ra Ximhai está indexada en: Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico **REDIB**, desarrollado en el seno del Portal Tecnociencia, bajo el patrocinio y financiamiento de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (**FECYT**), Sistema de Información Bibliográfica sobre las publicaciones científicas seriadas y periódicas, producidas en América Latina, el Caribe, España y Portugal (**LATINDEX**), Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (**CLASE**), Electronic Journals Service (**EBSCO**), Red de Revistas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (**Red ALyC**), Servicios de Alertas y Hemeroteca Virtual de la Universidad de la Rioja, España (**DIALNET**), Social Science Information Gateway (**SOSIG**) de la Universidad de Bristol (**Ingllaterra**), Directory of Open Access Journals (**DOAJ**) de la Universidad de Lund (**Suecia**), Red de Revistas de la Asociación Latinoamericana de Sociología (**RevistALAS**), el Catálogo Bized (**Ingllaterra**), *Hispanic American Periodicals Index* (**HAPI**), *Academic Journals Database* (**USA**), e-journal (**UNAM**), en *SCOPUS*, red de bibliotecas virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y El Caribe de la red (**CLACSO**) y en el Instituto de Apoyo a la Investigación e Innovación (**INAPI**), Portal de revistas científicas y arbitradas de la **UNAM**, Digitalización y Divulgación de Revistas Académicas Latinoamericanas (**Cengage Learning**). Puede consultarse a través de la biblioteca de revistas electrónicas de: Ciencia y Tecnología de la Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (**OEI**), Göteborg University Library (**Alemania**), Braunschweig University Library (**Alemania**), Uppsala University Library (**Alemania**), Kassel University Library (**Alemania**), Biblioteca Virtual de Biotecnología para las Américas del Instituto de Biotecnología de la UNAM (**México**), Universidad de Caen Basse-Normandie (**Francia**), Institución Universitaria Centro de Estudios Superiores María Goretti (**Colombia**), Librería del Ministerio de Ciencia y Tecnología (**Brasil**), Centre Population et Developpement, CIRAD (**Francia**), Revistas de Ciencia y Tecnología de la Universidad Centroamericana (**Nicaragua**), Oxford Brookes University (**Ingllaterra**), Electronic Journal Library (**China**), University of Leicester (**Ingllaterra**), E-journals de la Universidad de Nancy (**Francia**), University of Georgia Libraries (**USA**), Elektroniset Lehdet de la Universidad de Tampere (**Finlandia**), Revistas On-Line de la Universidad de Torino (**Italia**), Revistas Electrónicas de la Universidad de Joseph Fourier (**Francia**), Recurso-e de la Universidad de Sevilla (**España**), Revistas electrónicas de la Universidad de Franche-Comté (**Francia**), Thomas Library de la Universidad de Wittenberg (**USA**), Ohio Library and Information Network de State Library of Ohio (**USA**), Periodiques Electroniques de la Universidad Joseph Fourier et del' Institut National Polytechnique de Grenoble (**Francia**), Library of Teikyo University of Science and Technology (**Japón**), University of Tsukuba Library (**Japón**), Albertons Library of Boise State University (**USA**), Oxford University Libraries (**Ingllaterra**), Magazines and Journals List de Milton Briggs Library (**USA**), Library of Southern Cross University, (**Australia**), Agence Bibliograph de l'ér Seignement Supérieur (ABES) (**Francia**), University of Tennessee Libraries (**USA**), Walter E. Helmke Library of Indiana University (**USA**), Trinity University Library Catalog (**USA**), Columbia University Libraries (**USA**), Centre National de la Recherche Scientifique (**Francia**), Electronic Journals of Texas Tech University (**USA**), Bibliothèque de l'Institut Universitaire d'Hématologie (**Francia**), University Library of University of Sheffield (**Ingllaterra**), Binghamton University Libraries (**Ingllaterra**), Library of University of Liverpool (**Ingllaterra**), University of Illinois at Urbana-Champaign Library Gateway (**USA**), Cornell University Library (**USA**), Binghamton University Libraries (**USA**), Digital Library de la Università Di Roma Torvergata (**Italia**), Main Library and Scientific Information Centre of the Wroclaw University of Technology (**Polonia**), Biblioteca Digital de Ciencia y Tecnología Administrativa (**Argentina**), USF Libraries de la University of South Florida (**USA**), Sistema Bibliotecario di Ateneo di Politécnico di Milano (**Italia**), Washington Research Library Consortium (WRLC) (**USA**), Biblioteca Digitale della Sapienza di Università degli studi di Roma "La Sapienza" (**Italia**) Biblioteca Universitaria di Lugano de la Università Della Svizzera (**Italia**), Bibliothèques Universitaires de Université Jean Monnet Saint-Etienne (**Francia**) y en in4ciencia.



**El mundo,
El universo o
La vida**

**VOLUMEN 11 NÚMERO 4 EDICIÓN ESPECIAL
JULIO - DICIEMBRE 2015**

COEDICIÓN



**Instituciones Formadoras
Y Actualizadoras de
Docentes
(EC-IFAD-SINALOA)**



CONTENIDO

VOLUMEN 11 NÚMERO 4 EDICIÓN ESPECIAL JULIO-DICIEMBRE 2015
PAZ, INTERCULTURALIDAD Y DEMOCRACIA

ARTÍCULO CIENTÍFICO

- 15** **La escuela como una comunidad de aprendizaje**
Cintya Arely Hernández López; Teresa Jiménez Álvarez; Irma Yazmina Araiza Delgado y Martina Vega Cueto
- 31** **Evaluación de competencias pedagógicas del docente en una institución de educación superior**
Edmundo Cerda Rodríguez y Dubelza B. Oliva Garza
- 55** **La violencia en los jóvenes de nuevo ingreso del ITLM**
Zenia Isabel Castro Borunda; María Guadalupe Naranjo Cantabrana y Nora Patricia Ayala Bobadilla
- 75** **La tutoría profesional: una estrategia para favorecer la formación de docentes a partir del desarrollo de la autoestima**
Flor Naela Ahumada García y Claudia Isabel Obregón Nieto
- 91** **La formación inicial de investigadores**
Karina Alejandra Cruz Pallares
- 101** **Las buenas prácticas en el marco de la responsabilidad social universitaria**
Myrna D. López Noriega; Lorena Zalthen Hernández y Antonia M. Carrillo Marín
- 113** **La evaluación del desempeño docente**
Guadalupe Iván Martínez Chairez y Albertico Guevara Araiza
- 125** **Los problemas del contexto: base filosófica y pedagógica de la socioformación**
José Silvano Hernández Mosqueda; Guillermo Guerrero Rosas y Sergio Tobón Tobón
- 141** **Análisis documental de la gestión del conocimiento mediante la cartografía conceptual**
María Fabiola Ortega Carbajal; José Silvano Hernández Mosqueda y Sergio Tobón Tobón
- 161** **Percepciones sobre liderazgo**
José Bernardo Sánchez Reyes y Laurencia Barraza Barraza

- 171** **Impacto de la cartografía conceptual como estrategia de gestión del conocimiento**
María Fabiola Ortega Carbajal; José Silvano Hernández Mosqueda y Sergio Tobón Tobón
- 181** **Capacidades endógenas, investigación y desarrollo regional: génesis de un espacio de discusión**
María de los Ángeles Cervantes Rosas y Ramón MartínezHuerta
- 189** **Emociones: factor de cambio en el aprendizaje**
Sergio Zepeda Hernández; Rocío Abascal Mena y Erick López Ornelas
- 201** **Retos de la formación permanente de maestros**
María Manuela Valles Ornelas; Efrén Viramontes Anaya y Alma Delia Campos Arroyo
- 213** **Hacia el aprendizaje profundo en la reflexión de la práctica docente**
Cecilia Ortega Díaz y Antonio Hernández Pérez
- 221** **Activación física y deporte: su influencia en el desempeño académico**
José Alfredo Balderrama Ruedas; Pedro José Díaz Domínguez y Rosa Isela Gómez Castillo
- 231** **Cambios socioculturales en la educación intercultural: el caso de los alumnos de la etnia triqui en la UAIM**
Francisco A. Romero Leyva; Johansy Rivera Pérez y Luz B. Valdez Román
- 241** **La formación docente en el área de lenguaje en el preescolar**
Oralia Ortiz Varela; Efrén Viramontes Anaya y Albertico Guevara Araiza
- 255** **Catálogo articulado de recursos educativos digitales para el apoyo a la formación normalista**
María Isabel Ramírez Ochoa y Jesús Javier Vizcarra Brito
- 267** **El pensamiento reflexivo en la formación del futuro profesor**
Valentín Félix Salazar y Griselda Samayoa López
- 289** **Análisis de los problemas de aprendizaje de la programación orientada a objetos**
José Emilio Sánchez García; Margarita Urías Ruiz y Brenda Edith Gutiérrez Herrera

- 305** **La formación del cuerpo académico: educación intercultural en el área contable, administrativa y fiscal de la Universidad Autónoma Indígena de México**
Anet Yuriria de Jesús López Corrales; Verónica Camacho Valdez y Miriam Fabiola Guerrero Escalante
- 315** **Entorno virtual para la asignatura enseñanza de las matemáticas en la educación básica**
Karla Elizabeth Barrera del Castillo
- 327** **Creación de material de apoyo para la enseñanza de ciencia de los materiales**
Jesús García Lira; Martín Darío Castillo Sánchez y Juan José Arena Romero
- 335** **El entorno fiscal de las empresas del programa IMMEX**
María Guadalupe Naranjo Cantabrana y Misael Ruiz Viramontes
- 355** **La inclusión educativa una mirada desde los docentes-tutores del bachillerato universitario: retos y desafíos**
Irma Leticia Zapata Rivera; Jesús López Estrada y Mónica Liliana Rivera Obregón
- 369** **Plataforma tecnológica construcción de contenidos digitales para un posgrado virtual**
María Dolores Martínez y Dámaris Chávez
- 381** **Una aproximación a los procesos formativos del futuro docente de educación primaria**
Mireya Rubio Moreno; Gloria Castro López y Valentín Félix Salazar

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

- 405** **Las condiciones de ingreso a la profesión docente: un factor para el logro de la calidad educativa**
Francelia Jazmín Aguirre Gómez; Claudia Dévora Rodríguez y Enrique Valenzuela Dorado
- 413** **Globalización, neoliberalismo, reformas educativas y creatividad**
Octavio González Vázquez
- 425** **Los sistemas de formación docente: dos tendencias con semejanzas y discrepancias**
Isidro Barraza Soto; Laurencia Barraza Barraza y Claudia Ivone Romero Morales
- 447** **Los docentes en relación al número de alumnos, retos y posibles repercusiones. Caso de la normal experimental de El Fuerte**

Jorge Trujillo Segoviano

- 455** **Una paradoja: luchemos por la paz desde nuestras trincheras. Entendiendo la violencia en las escuelas a fin de tornarla en paz**
María Guadalupe Martínez González
- 465** **La evaluación en el plan de estudios 2011 de educación básica: enfoque por competencias**
Omar Medrano Belloc; Albertico Guevara Araiza y Guadalupe Iván Martínez Chairez
- 475** **Respuestas institucionales ante la violencia escolar**
Emma Zapata Martelo y Rosalva Ruiz Ramírez
- 493** **Violencia escolar: un problema complejo**
María del Rosario Ayala Carrillo
- 511** **Enfoques en la formación docente**
Aurelio Moreno Zaragoza

CONTENS

VOLUME 11 NUMBER 4 SPECIAL EDITION JULY–DECEMBER 2015
PEACE AND DEMOCRACY INTERCULTURALITY

SCIENTIFIC ARTICLE

- 15** **The school as a learning community**
Cintya Arely Hernández López; Teresa Jiménez Álvarez; Irma Yazmina Araiza Delgado y Martina Vega Cueto
- 31** **Educational proficiency assessment teaching is an institution of higher education**
Edmundo Cerda Rodríguez y Dubelza B. Oliva Garza
- 55** **Youth violence in new income ITLM**
Zenia Isabel Castro Borunda; María Guadalupe Naranjo Cantabrana y Nora Patricia Ayala Bobadilla
- 75** **Mentoring, professional: a strategy to promote teacher training from the development of self-esteem**
Flor Naela Ahumada García y Claudia Isabel Obregón Nieto
- 91** **Initial training of researchers**
Karina Alejandra Cruz Pallares
- 101** **Good practice under the university social responsibility**
Myrna D. López Noriega; Lorena Zalthén Hernández y Antonia M. Carrillo Marín
- 113** **Teacher performance evaluation**
Guadalupe Iván Martínez Chairez y Albertico Guevara Araiza
- 125** **Context problems: philosophical and teaching of socioformación**
José Silvano Hernández Mosqueda; Guillermo Guerrero Rosas y Sergio Tobón Tobón
- 141** **Documentary study of knowledge management through the conceptual cartography**
María Fabiola Ortega Carbajal; José Silvano Hernández Mosqueda y Sergio Tobón Tobón
- 161** **Leadership perceptions**
José Bernardo Sánchez Reyes y Laurencia Barraza Barraza

- 171** **Impact of the conceptual cartography as a comprehensive strategy on knowledge**
María Fabiola Ortega Carbajal; José Silvano Hernández Mosqueda y Sergio Tobón Tobón
- 181** **Endogenous capacities, research and regional development: genesis of an area of discussion**
María de los Ángeles Cervantes Rosas y Ramón MartínezHuerta
- 189** **Emotions: factor of change in learning**
Sergio Zepeda Hernández; Rocío Abascal Mena y Erick López Ornelas
- 201** **Challenges of permanent teacher training**
María Manuela Valles Ornelas; Efrén Viramontes Anaya y Alma Delia Campos Arroyo
- 213** **Into the deep reflection on learning teaching practice**
Cecilia Ortega Díaz y Antonio Hernández Pérez
- 221** **Physical and sport activation: it's influence on the academic performance**
José Alfredo Balderrama Ruedas; Pedro José Díaz Domínguez y Rosa Isela Gómez Castillo
- 231** **Cultural changes in intercultural education: the case of students in ethnic triqui UAIM**
Francisco A. Romero Leyva; Johansy Rivera Pérez y Luz B. Valdez Román
- 241** **Teacher training in the area of language in preschool**
Oralia Ortiz Varela; Efrén Viramontes Anaya y Albertico Guevara Araiza
- 255** **Articulated catalogue of digital educational resources for normal education support**
María Isabel Ramírez Ochoa y Jesús Javier Vizcarra Brito
- 267** **The reflective thinking in the training of future professor**
Valentín Félix Salazar y Griselda Samayoa López
- 289** **Analysis of learning problems of object-oriented programming**
José Emilio Sánchez García; Margarita Urías Ruiz y Brenda Edith Gutiérrez Herrera
- 305** **The formation of the faculty: intercultural education in accounting, administrative and fiscal indigenous Autonomous University of Mexico**
Anet Yuriria de Jesús López Corrales; Verónica Camacho Valdez y Miriam Fabiola Guerrero Escalante

315 **Virtual environment for the subject teaching mathematics in elementary school**
Karla Elizabeth Barrera del Castillo

327 **Building material support for teaching of materials science**
Jesús García Lira; Martín Darío Castillo Sánchez y Juan José Arena Romero

335 **Program of manufactured production and tax area by México**
María Guadalupe Naranjo Cantabrana y Misael Ruiz Viramontes

355 **Educational inclusion a view from teachers-tutors for baccalaureate: challenges and defiances**
Irma Leticia Zapata Rivera; Jesús López Estrada y Mónica Liliana Rivera Obregón

Construction technology platform digital content for virtual graduate
María Dolores Martínez y Dámaris Chávez

An approach to future teacher training process of primary education
Mireya Rubio Moreno; Gloria Castro López y Valentín Félix Salazar

REFLECTION ARTICLE

371 **Conditions of entry to the teaching profession: a factor for achieving educational quality**
Francelia Jazmín Aguirre Gómez; Claudia Dévora Rodríguez y Enrique Valenzuela Dorado

379 **Globalization, neoliberalism, educational reforms and creativity**
Octavio González Vázquez

391 **Teacher training systems: trends with two similarities and discrepancies**
Isidro Barraza Soto; Laurencia Barraza Barraza y Claudia Ivone Romero Morales

413 **The teacher in relation to the number of students, challenges and possible implications case of the normal strong experimental**
Jorge Trujillo Segoviano

421 **A paradox: fight for peace from our trenches. Understanding violence in schools to turn it into peace**
María Guadalupe Martínez González

431 **Evaluation in the curriculum 2011 basic education: competence approach**
Omar Medrano Belloc; Albertico Guevara Araiza y Guadalupe Iván Martínez Chairez

441 **Institutional responses to school violence**
Emma Zapata Martelo y Rosalva Ruiz Ramírez

459 **School violence: a complex problem**
María del Rosario Ayala Carrillo

477 **Teacher training approaches**
Aurelio Moreno Zaragoza



LA ESCUELA COMO UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

THE SCHOOL AS A LEARNING COMMUNITY

Cintya Arely **Hernández-López^{1*}**; Teresa **Jiménez-Álvarez¹**; Irma Yazmina **Araiza-Delgado¹** y Martina **Vega-Cueto¹**

Docentes investigadoras de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón. Km 2.5 Carretera Saucillo - Las Varas, Saucillo, Chih. C.P. 33620 Tel. 6391069860. *Correo electrónico: cintya_hdez@hotmail.com.

RESUMEN

En el presente estudio se ponderan las comunidades de aprendizaje, partiendo de conocer el acercamiento que tiene una escuela del estado de Chihuahua para convertirse en una comunidad de aprendizaje, pretendiendo describir la forma en que el centro escolar reúne los elementos para funcionar como tal. El método que se utilizó es el estudio de caso, con apoyo de técnicas cualitativas como: la observación y la entrevista, así mismo con la utilización de la encuesta, como apoyo para el análisis de portafolio escolar.

Como resultado de la investigación destacan las características que emergen del trabajo de los integrantes de la estructura escolar como: Calidad, trabajo colaborativo sin embargo, se reconoce que a pesar de los esfuerzos, es necesario trabajar en la consolidación de algunos factores de la escuela para que alcance el carácter de comunidades de aprendizaje.

Palabras clave: calidad, liderazgo, grupos interactivos, aprendizaje dialógico, trabajo colaborativo, evaluación auténtica.

SUMMARY

In the present study is to weight the learning communities, starting to know the approach that has a school in the Chihuahua state to become a learning community, expecting describe how the school gathers the elements to operate as such. The method that was in use was the study of case, resting on the technologies of observation, interview and survey, same that complemented each other with the information that came from the survey and from the analysis of the "portafolio".

The case of study though it presents characteristics that demonstrate inside a community of learning as quality, collaborative work however the institution does not possess the opening and the participation of the involved ones, being an obstacle for the consolidation and benefit of the educational community; ith what there meets distant the possibility that this politics to turn to the school in a community of learning could be consolidate.

Key words: quality, leadership, interactive groups, dialogiclearning, collaborative work, authentic assessment.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la sociedad experimenta cambios con la finalidad de mejorar las condiciones de vida, y el acceso a la educación para las personas, independientemente de su género, edad, clase social o grupo cultural. La educación se presenta como el instrumento con capacidad para erradicar las desigualdades sociales y los impactos que ello implica (Elboj, Puigdemívol, Aguade y Valls, 2006).

Los avances en materia educativa que se han registrado en México en las últimas décadas, invitan a reflexionar acerca de cómo enfrentar los retos y necesidades de una sociedad que exige evolucionar para resolver los desafíos que se plantean en materia económica, política y social, es por ello que hablar de comunidades de aprendizaje implica una modificación en la práctica educativa, para Flecha (2007) *el planteamiento pedagógico eje de una comunidad de aprendizaje es la posibilidad de favorecer el cambio social y disminuir las desigualdades.*

Lo anterior tiene influencia en educación si contemplamos que el neoliberalismo exige altos niveles de producción y la utilización de diversas tecnologías, con ello se advierte el requerimiento de mayor formación en los estudiantes, en aras de una preparación que ofrezca la posibilidad de enfrentar los retos que en la actualidad se presentan.

El informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo (UNESCO, 2005) menciona que el sistema educativo mexicano se encuentra lejos de cumplir con lo que se denomina calidad, y que no se ejecuta lo que en discurso se escucha bien, un ejemplo es el que se marca al decir que cada alumno deberá construir sus propios conocimientos, esto en México se observa con inconsistencia pues los planes y programas están diseñados para formar a los educandos con características homogéneas.

La necesidad de que en las aulas de cada una de las escuelas se formen seres que reflexionen, que respeten las diferencias y que comprendan desde edad temprana que no están diseñados en serie, es un elemento para pensar en las comunidades de aprendizaje como una contribución educativa para los individuos en tiempos modernos.

La educación en México mantiene una relación directa con los intereses económicos, pues se encuentra inmerso en la globalización e influenciado por un régimen capitalista, por lo que debemos a través de la educación dar a los alumnos la posibilidad de que resuelvan las necesidades existentes, en donde cada ciudadano se encuentre preparado para enfrentarse a la vida laboral en diferentes áreas, brindándole la oportunidad de diversificar sus posibilidades laborales y esto sólo se podrá conseguir aumentando las oportunidades educativas.

El Sistema Educativo en México, manifiesta fracaso escolar en las evaluaciones que se realizan en torno a la calidad, por lo que se propone como alternativa la transformación de las escuelas en comunidades de aprendizaje, pugnando por el fortalecimiento de las relaciones con la sociedad, pues es importante comprender que el aprendizaje no es exclusivo de los profesores sino que por el contrario, es responsabilidad de la sociedad en su conjunto (García, 2007), por lo que resulta urgente que *la educación básica tiene que modificar su naturaleza para conseguir integrar las nuevas competencias para todos los niños y niñas en proceso de escolarización* (Elboj, 2006).

El Sistema Educativo Nacional Mexicano asume el compromiso de reflexionar sobre la importancia de mejorar los procesos para impartir educación, así como las diferentes maneras en que se puede convertir a las escuelas en centros de aprendizaje, lo anterior puede constituir una meta de cada participante implicado en la educación, con ello se reconoce en las comunidades de aprendizaje la posibilidad de generar pautas de acción al interior de los centros educativos.

El conocimiento que actualmente tiene la humanidad, parte de la utilización de la tecnología y como consecuencia de este proceso se observa que los alumnos no limitan su aprendizaje al contexto áulico, por lo que *en las comunidades de aprendizaje se maximiza la adquisición de conocimientos a través del aprendizaje dialógico. Debido al impacto tecnológico* (Elboj et al., 2006).

La importancia que tienen las comunidades de aprendizaje radica en que son generadoras de calidad, pues sus procesos están centrados en el alumno y en el aprendizaje, además de que vinculan los contenidos con las expectativas y necesidades que los padres de familia tienen, por lo

que realizar un análisis de las condiciones de la institución permitirá contar con elementos para sustentar la propuesta de comunidades de aprendizaje como política educativa.

Resulta relevante hablar de comunidades de aprendizaje retomando, las consideraciones implícitas en la política educativa vigente, que manifiestan que es un asunto normativo y a pesar de que no existe un programa específico para convertir a las escuelas en comunidades de aprendizaje, resulta importante conocer cómo se da de manera natural el acercamiento de la escuela de estudio a ser comunidad de aprendizaje, para determinar la viabilidad de que las comunidades de aprendizaje se apliquen como un programa dentro de política educativa. Por ello es importante conocer:

¿Cómo es el acercamiento de la escuela Francisco Javier Torres Arellano de la Cd. de Chihuahua, en sus procesos operativos a ser una comunidad de aprendizaje?

Objetivos

- Describir los elementos de: calidad, aprendizaje dialógico, evaluación, liderazgo, trabajo colaborativo, grupos interactivos que están presentes en la escuela Francisco Javier Torres Arellano a través de su funcionamiento.
- Conocer las formas de participación de las familias en la organización escolar.
- Identificar los elementos que integran las comunidades de aprendizaje que están presentes dentro de la institución, para considerar la viabilidad de incorporar a las comunidades de aprendizaje como política educativa.

Preguntas de investigación

- ¿Qué concepto de calidad educativa tienen los maestros y maestras de la escuela, antes mencionada?
- ¿Cómo son los procesos de evaluación del aprendizaje en la escuela Francisco Javier Torres Arellano?
- ¿Cómo se relacionan entre si los miembros de la comunidad educativa?
- ¿De qué manera se realiza el trabajo colaborativo?
- ¿Qué tipos de liderazgo se ejercen en el colectivo?
- ¿Cómo se dan los procesos de integración e inclusión de los diferentes?
- ¿Cómo se promueven los aprendizajes en la escuela Torres Arellano?

Para (Flecha, 2007) las Comunidades de Aprendizaje son un proyecto de transformación de centros educativos dirigido a la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos, este proyecto se distingue por una apuesta por el aprendizaje dialógico mediante los grupos interactivos, donde el diálogo igualitario se convierte en un esfuerzo común para lograr la igualdad educativa de todas las alumnas y alumnos. El planteamiento pedagógico eje de una comunidad de aprendizaje es la posibilidad de favorecer el cambio social y disminuir las desigualdades.

Por lo que las comunidades de aprendizaje son *un caso especial de colaboración y participación, que trata no sólo de implicar a las familias, sino también de abrir el centro a la comunidad* (Aguado, 2005).

Otra de las concepciones acerca de comunidad de aprendizaje refiere lo siguiente:

El término comunidades de aprendizaje se utiliza para describir el fenómeno de los grupos (comunidades) de individuos que aprenden juntos. Los grupos con un propósito compartido se comprometen en interacciones de aprendizaje que no sólo benefician a los individuos, sino también a la comunidad global (Ruíz, 2005)

Para poder comprender lo que implica que un centro educativo sea una comunidad de aprendizaje es importante hacer un estudio de los fundamentos metodológicos que acompañan la transformación de los centros escolares en comunidades de aprendizaje mismos que son: trabajo colaborativo, grupos interactivos, aprendizaje dialógico, liderazgo, calidad y evaluación auténtica, a continuación desglosaremos.

Trabajo colaborativo

Dentro de los cambios necesarios está la de entender que *actualmente la enseñanza se ha convertido en un trabajo colectivo necesario e imprescindible para mejorar el proceso de labor del profesorado, la organización de las instituciones educativas y el aprendizaje del alumnado* (Imbernon, 2007).

El trabajo colaborativo es aplicable en cualquier institución y grupo social, en donde encontramos diferentes valores tales como el respeto, la tolerancia y la igualdad entre otros, estos se hacen necesarios en una comunidad donde se privilegia el consenso como forma de acuerdo. *El trabajo colaborativo es una estrategia de aprendizaje que requiere que un grupo de estudiantes se dedique de forma coordinada y durante un periodo de tiempo suficiente a la resolución conjunta de un problema o actividad* (Casamayor, 2008).

En el trabajo colaborativo no existe la competición en la cual los mejores individuos sobresalen de los otros, sino por el contrario se da la misma importancia a cada una de las aportaciones de cualquier miembro del grupo en un ambiente de comunicación horizontal de valoración y respeto mutuo.

Guitert y Giménez (2000) sostienen que *el trabajo colaborativo se lleva a cabo cuando existe una reciprocidad entre un conjunto de individuos. Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo.*

El trabajo colaborativo le brinda al alumno la posibilidad de aprender en un ambiente donde sus aportaciones son tratadas con respeto, generando mayor apertura al diálogo.

Grupos interactivos

En las comunidades de aprendizaje se plantea la participación activa de los distintos agentes de la comunidad como un factor que reditúa mayores aprendizajes además de que constituyen un elemento organizativo clave.

Para (Ferrer, 2005) la entrada de distintos agentes en las aulas facilita el diálogo, el intercambio y la cooperación entre los alumnos, pues se genera con una mayor facilidad, además también un

mayor seguimiento personalizado del alumnado, que refuerza e impulsa los procesos de aprendizaje.

Los grupos interactivos son agrupaciones de alumnos/as heterogéneos, en los que se realiza una actividad concreta (Rubio, 2005) Al interior de los grupos interactivos se genera como principal bondad el diálogo igualitario eje fundamental en la conformación de las Comunidades de Aprendizaje.

Para efectos de esta investigación se entiende a los grupos interactivos como: *grupos heterogéneos formados por 4 o 5 niños y niñas tanto en cuestión de género como nivel de aprendizaje y origen cultural* (Elboj et al., 2006).

Para (Rubio, 2005) el objetivo de los grupos interactivos radica en introducir en las aulas las interacciones necesarias para que el alumno aprenda.

Aprendizaje dialógico

En las comunidades de aprendizaje el aprendizaje dialógico es de gran relevancia, pues es el mediador de muchas de las actividades que se generan al interior de los centros escolares.

El aprendizaje dialógico se define como el que resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario, es decir, un diálogo en el que diferentes personas aportamos argumentos en condiciones de igualdad, para llegar a consensos, partiendo de que queremos entendernos hablando desde pretensiones de validez (Elboj, 2006).

El aprendizaje dialógico ofrece la posibilidad de construir el conocimiento en colectivo, por lo que se le da mayor relevancia al diálogo. *El aprendizaje dialógico se basa en una concepción comunicativa de las ciencias sociales que plantea que la realidad social es construida por las interacciones entre las personas* (Flecha y Puigvert, 2007).

Cuando se habla de aprendizaje dialógico implícito se encuentra una interacción horizontal, donde la importancia de las aportaciones no es dada por la posición jerárquica de quien las emite sino por su validez.

Liderazgo

El liderazgo se encuentra entre las prioridades de las comunidades de aprendizaje, porque muchas de las situaciones que se generan al interior de los centros educativos, son definidas por el tipo de líderes y a su vez por el liderazgo que estos ejercen.

Chiavenato, (1999) define el liderazgo como la influencia interpersonal ejercida en una situación, dirigida a través del proceso de comunicación humana a la consecución de uno o diversos objetivos específicos, partiendo de esta definición podemos decir que el liderazgo es la cualidad que algunas personas tienen para influir en los demás hacia la consecución de objetivos comunes, por lo tanto el liderazgo se vuelve una condición que algunos seres humanos logran desarrollar más que otros.

Para Arnaiz (2003) el liderazgo que se requiere en las instituciones es aquel que una persona, o más bien un grupo lidere, anime y mantenga el interés.

Los estilos de liderazgo según DuBrin, (2000) son tres, mismos que se encuentran directamente relacionados con el poder y el control de las actividades; el primer estilo denominado autocrático que conlleva a la toma de decisiones sin la participación de los demás miembros de la organización, la asignación de actividades y sin considerar a los restantes. El estilo participativo o también denominado democrático, el cual comparte la toma de decisiones con el equipo. El último se denomina el estilo rienda suelta, en donde la idea que prevalece es dejar hacer y dejar pasar, mientras que el líder delega en su totalidad la autoridad a los subordinados.

Robbins, Robbins y Coulter, (2005) dividen el tipo de liderazgo según las nuevas corrientes administrativas en liderazgo transaccional, que asume la asignación de tareas y motiva a sus subalternos, mismo que da pie al liderazgo transformacional que no sólo motiva sino sirve de ejemplo y es inspiración para trascender los objetivos de la propia organización.

Calidad

Es importante hablar de calidad cuando nos referimos a las comunidades de aprendizaje, pues tienen como objetivo transformar la enseñanza tradicional, el trabajo en ellas permite a los alumnos ser autónomos, su aprendizaje tiende a ser relevante, porque los conocimientos se relacionan con la realidad que ellos están viviendo desde su contexto, se forman ciudadanos críticos, analíticos y reflexivos.

A partir del desarrollo de las competencias y ofreciendo educación de calidad alcanzando en ella los cuatro componentes de educación (Schmelkes, 2007) refiere los siguientes conceptos: competencia nos permite establecer un nexo entre las necesidades básicas y las necesidades básicas de aprendizaje; mientras que relevancia es propiciar el desarrollo de aprendizajes significativos o bien útiles en la vida de los alumnos; eficacia es la capacidad de lograr los objetivos propuestos con todos los alumnos; equidad se refiere al reconocimiento de la diversidad en todos sus sentidos de las características individuales de los alumnos; eficiencia implica mayor calidad al que logra los mejores resultados con los menores recursos.

La calidad del Sistema Educativo Estatal (SEE) se valora en la medida que el servicio satisface las necesidades de los usuarios y de la sociedad en su conjunto mediante acciones con pertinencia, relevancia, eficiencia y eficacia, con tendencia a la implementación de un modelo pedagógico centrado en el aprendizaje y a la creación de ambientes que promuevan la participación comprometida de la sociedad. Es necesario reconocer los esfuerzos y logros realizados por gobiernos anteriores en el mejoramiento de los indicadores de eficiencia terminal, deserción, cobertura y reprobación en los últimos años, sin embargo todavía no satisfacen los estándares de calidad a los que aspiramos los habitantes del estado (Secretaría de Educación y Cultura, 2005).

Lograr calidad en cada escuela implica una combinación de factores diversos entre los que destacan; un liderazgo que promueva la participación compartida del trabajo, así como una evaluación auténtica con fines de mejora y no emisión de números, además de la integración de los padres de familia, en donde cada uno de los saberes que se promuevan en la escuela repercutan en la vida de los educandos.

Evaluación auténtica

En las comunidades de aprendizaje, la evaluación auténtica forma parte del proceso educativo pues se realiza de manera permanente, ya que su objetivo es la mejora del proyecto. Se reflexiona sobre la acción conjunta con el alumnado, sobre la marcha del grupo, los progresos, etc.

La evaluación debe dejar de verse como un proceso que cuantifica a las personas para pasar a entenderlo como la actividad permanente que ofrece la posibilidad de mejorar los procesos educativos.

Para (Morrison, 2005), la evaluación auténtica es la que se realiza por medio de muchas actividades en las que es necesario que el alumno demuestre lo que sabe y lo que es capaz de hacer.

Alejados de los números, la evaluación cobra sentido para los alumnos al comprender que se realizan diferentes actividades que le permiten un análisis específico de las de las áreas de oportunidad ofreciéndole una verdadera posibilidad de actuar en consecuencia en su proceso de evaluación, pues las tareas y los criterios de evaluación son negociados previamente, estableciendo parámetros, condiciones y tiempos para efectuarse.

La perspectiva de (Álvarez, 2001) es que la evaluación se convierte en la actividad didáctica que busca como prioridad el conocimiento y por ese motivo las comunidades de aprendizaje le dan mayor importancia al asumir a la evaluación como un proceso democrático en el que aprende el evaluado y el evaluador.

La evaluación auténtica cuenta con tipos de evaluación entre los que encontramos: la coevaluación, autoevaluación y la heteroevaluación, actividades en las que el maestro asume una función socializadora más que instructiva, acompañando a sus alumnos en la construcción de los conocimientos.

MATERIALES Y MÉTODOS

Es importante aclarar que uno de los retos en la presente investigación surge al decidir entre los diversos métodos, pues es importante definir las estrategias que serían utilizadas para afrontar la problemática planteada. El método que se utilizó en esta investigación fue el estudio de caso:

Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unidad, y esto implica el conocimiento de los otros de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último (Stake, 1998).

Los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales los constituyen, en su mayoría, personas y programas. Personas y programas se asemejan en cierta forma unos a otros y en cierta manera son únicos también. Nos interesan tanto por lo que tiene de único como lo que tienen de común (Stake, 2007).

(Yin, 2003) señala que un estudio de caso es una indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto en la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son evidentes.

Para (Yin, 2003), el estudio de caso está integrado por los siguientes componentes: Planteamiento del problema, proposiciones o hipótesis, unidad de análisis (caso), fuentes de datos e instrumentos de recolección, lógica que vincula los datos con preguntas y proposiciones, criterios para interpretar los datos, reporte del caso (resultados).

(Stake, 2000) identifica tres diferentes tipos de estudios de caso: intrínsecos, instrumentales y colectivos. El propósito de los primeros no es construir una teoría, sino que el caso mismo resulte de interés. Los estudios de casos instrumentales se examinan para proveer de insumos de conocimiento a algún tema o problema de investigación, refinar una teoría o aprender a trabajar con otros casos similares. Los colectivos sirven para construir un cuerpo teórico.

La investigación es instrumental, pues sirve para conocer sobre el tema de investigación, con sus implicaciones y resultados en otros ámbitos más allá del propio caso.

Técnicas e instrumento de investigación

En la investigación se utilizaron 5 técnicas para la recolección de la información necesaria para posteriormente efectuar el análisis de lo obtenido. Las técnicas que por su utilidad fueron empleadas son las siguientes: observación, entrevista, grupo focal, portafolio escolar y la encuesta.

La observación

Es una forma sencilla que pone de manifiesto uno de los sentidos de los seres humanos, puede ser utilizada para generar análisis, se realizó durante un año en la institución, donde existían visitas frecuentes a las diferentes áreas de la escuela.

La observación es una técnica que consiste en la *reconstrucción de la realidad, se orienta hacia el proceso y desarrolla una descripción cercana a la realidad que se investiga* (Balcazar, 2005).

La técnica de la observación fue de gran utilidad en esta investigación para rescatar elementos que permitieran saber cómo en la escuela, se presentan algunas características de las comunidades de aprendizaje. Lo observado se registró en el diario de campo y luego se realizó una transcripción de la información en un formato digital de procesador de textos Word, para facilitar la comparación, se integró la información en matrices realizadas en el programa Excel donde se llevó a cabo el análisis y se organizó la información de acuerdo a las categorías elaboradas con antelación.

En la observación indirecta se utilizó el sistema de video grabado y de audio, que fueron de gran utilidad para captar aspectos de interés que pudieran pasar desapercibidos, en las anotaciones de la observación lo grabado posteriormente fue analizado y registrado en un formato que se diseñó, para considerarlo como una evidencia y rescatar los mismos elementos que se pretenden con la observación directa. Esta información se consideró en el análisis para complementar los registros del diario de campo.

La entrevista

La entrevista es una conversación entre dos personas, por lo menos, en la cual uno es el entrevistador y la otra u otros son los entrevistados, quienes dialogan, con arreglo a ciertos esquemas o pautas (Pulido, Ballén, y Zúñiga, 2007).

Las entrevistas fueron semiestructuradas se abordaron preguntas planteadas en un cuestionario previamente elaborado, mismo que dan la posibilidad de conocer las diferentes opiniones y actividades del entrevistado, esto se realizó apoyado en las categorías de estudio establecidas en el planteamiento del problema.

A través de esta técnica se obtuvo la manera cómo los involucrados conciben su realidad, se entrevistó a 7 docentes y al director de la escuela, con el empleo de una grabadora de audio como instrumento de recolección de información, pues *las grabadoras permiten registrar con fidelidad todas las interacciones verbales que se producen entre entrevistador y entrevistado* (Rodríguez, Flores, y Jiménez, 1996), para posteriormente transcribir la información emitida, en el programa Word para un análisis en donde se pudieran considerar los elementos rescatables de comunidades de aprendizaje.

El proceso para aplicar la entrevista se realizó en primer momento con la selección de la población de manera intencionada con apoyo de un docente por cada grado, además del director de la institución, posteriormente las entrevistas fueron transcritas, para después ser procesadas y categorizadas en matrices estructuradas con el fin de analizar las respuestas de cada uno de los participantes.

La encuesta

La encuesta tuvo gran utilidad pues se utilizó para obtener la percepción que los padres de familia tienen acerca de algunos de los indicadores de las comunidades de aprendizaje.

La encuesta es una técnica destinada a obtener datos de varias personas cuyas opiniones interesan al investigador. Para ello, a diferencia de la entrevista, se utiliza un listado de preguntas escritas que se entregan a los sujetos, a fin de que las contesten igualmente por escrito. Ese listado se denomina cuestionario (Huamán, 2005).

Antes de aplicar la encuesta a los padres de familia de la escuela, se realizó una prueba piloto, para tener seguridad de que era comprensible. Se aplicó con apoyo de la dirección de la escuela, pues se requería de la lista depurada del número de padres, la población total fue de 347 padres, para fines de investigación se tomó una muestra aleatoria simple de 183 padres misma que fue el resultado que arrojó el programa STAT, por medio del programa se tuvo un nivel de confianza de 95%, y un margen de error del 5%, el instrumento se procesó con el programa SPSS V 15, sin embargo el tratamiento posterior que se le dio a los informes fue bajo posicionamiento interpretativo a través de la triangulación de la información.

Para la aplicación de la encuesta se pidió ayuda al colectivo docente para que a partir de sus listas enviaran a los tutores la encuesta y las recogieran, este proceso duró una semana, debido a que algunos de los niños tardaron en regresarlas.

Portafolio

Un portafolio es un cuaderno que se compone por lo redactado, escrito o informatizado, que una persona hace de sus realizaciones prácticas, con el objeto de plasmar y registrar los resultados de trabajos diarios (Rodríguez, 2002).

Se realizó con los alumnos de 5º grado, pidiendo a los tres docentes su apoyo en la actividad a través de 3 cuadernos circulantes y tres diarios para concentrar evidencias de las actividades que realizan los alumnos en sus labores cotidianas, dos de los tres grupos lo realizaron de forma permanente, debido a que los alumnos tenían el hábito de registrar diario sus actividades, sin embargo el otro presentó dificultades y no se realizó diario, a pesar de la situación de los tres cuadernos se rescataron elementos importantes.

Para realizar el registro de la información recabada en el portafolio se categorizaron los rasgos relevantes de las categorías de análisis, mismos que fueron buscándose en los cuadernos y diario circulante, para ser codificados y asentados en una matriz analítica.

Grupo focal

El grupo focal es *un tipo especial de entrevista grupal que se estructura para recolectar opiniones detalladas y conocimientos acerca de un tema particular, vertidos por los participantes seleccionados* (Balcazar, 2005).

Las entrevistas fueron dirigidas a alumnos a través del grupo focal con preguntas semiestructuradas considerando un guion, previamente constituido, con la intención de recabar información para conocer las actividades que se realizan al interior de la institución según la percepción de los involucrados y poder efectuar análisis con los indicadores de comunidades de aprendizaje.

Para la realización se contó con un guion semiestructurado de dieciséis preguntas según las categorías de análisis. La muestra fue intencionada se elige con ayuda del docente a una niña y a un niño por grado con un total de 17 alumnos. Para que los estudiantes participaran, se consideró la previa autorización de sus tutores, por medio de una invitación que describía la finalidad y menciona que era importante contar con su firma que señalará el permiso para que su hijo fuera participe.

Para la aplicación de la técnica se contó con el apoyo de dos maestras de la escuela, una filmando y la otra grabando el desarrollo del grupo focal, con la finalidad de contar con elementos precisos de análisis que permitieron clarificar lo que escapa a los sentidos, posteriormente la grabación fue transcrita para codificarse y categorizarse para organizar las evidencias en una matriz inferencial.

El grupo focal ofreció la posibilidad de rescatar, la percepción de los alumnos de la institución y de acuerdo con la información requerida a los informantes, conocer a través de sus opiniones los rasgos que tiene su escuela y cuáles son semejantes a las que presentan las comunidades de aprendizaje.

Interpretación de la información recabada

Esta investigación forma parte de un estudio múltiple realizado en 24 escuelas del estado de Chihuahua, resulta importante mencionarlo pues la participación grupal enriqueció la conformación de las categorías, instrumentos y búsqueda de bibliografía. En este reporte sólo se presenta los resultados obtenidos en una escuela.

En esta investigación el proceso de triangulación de la información, se inició con la categorización, apoyados en los indicadores de Comunidades de Aprendizaje, mismos que se lograron obtener con el análisis grupal de bibliografía. Al contar con indicadores, posteriormente se requirió recoger la información, misma que permitió conformar la triangulación de las diferentes perspectivas de los actores involucrados.

Cuando se logró concentrar la información se prosiguió a la confrontación emanada de la observación, las evidencias plasmadas en los portafolios, la parte teórica, la información emitida por profesores, padres de familia y directivos. Se utilizó el análisis matricial dando por resultado inferencias generales por categoría, que posteriormente al unificarlas se lograron obtener resultados generales de la investigación.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos en la investigación son organizados en las cinco categorías que se instalaron de inicio los componentes de las comunidades de aprendizaje y su correspondencia con el objetivo del estudio, relacionado con la viabilidad de situar como una política educativa.

En la primera categoría que corresponde a calidad, se obtuvo la manifestación de los docentes de una institución de calidad, es aquella en la que se dispone de una infraestructura adecuada y suficiente, esta misma opinión tienen los padres de familia, en virtud de que entre otros elementos, ellos eligen esta escuela por el respeto y el apoyo que los maestros le ofrecen a sus hijos. Por otro lado, los educandos expresaron que son intereses personales lo que los llevan a elegir la institución como centro de trabajo, un interés específico es la proximidad de la escuela respecto de su casa.

También lo es la eficacia de la escuela pues se fomenta reiteradamente el valor de la responsabilidad en la institución, además de algunos otros como el respeto y la honestidad, además se percibe al fomentar el desarrollo de las competencias básicas en lectura, escritura, aritmética, aptitudes prácticas para la vida cotidiana, el desarrollo de competencias creativas y afectivas.

Uno de los componentes de gran importancia en la calidad es la relevancia, el cual se presenta en la institución pues los actores concuerdan en considerar que lo aprendido en la escuela es importante y útil para ser aplicado en la vida cotidiana, además de que los aprendizajes son pertinentes de acuerdo a su etapa de desarrollo.

Además, se encontró que la equidad en la institución no se encuentra presente, no obstante existen intentos por eliminar los estereotipos en torno al género, al contar con un lenguaje incluyente, pues se observa en algunos de los docentes, sin embargo, no es generalizado además en la institución los alumnos con necesidades educativas especiales son canalizados según lo dicho

por los padres de familia, cuestión alejada del ideal en las comunidades de aprendizaje al sugerir que estos alumnos sean integrados en las actividades cotidianas del salón de clase.

En lo correspondiente a la categoría de liderazgo; se puede decir que, al interior de las aulas según los alumnos son considerados cuando se toman las decisiones, sin embargo no se encontró evidencia de ello, por el contrario se observa que el liderazgo que se vive en las aulas es autocrático al ser los maestros quienes toman las decisiones, el que el director ejerce hacia los maestros es participativo, al utilizar con frecuencia la consulta para practicarlo sin delegar su derecho a tomar decisiones finales, en cuanto a los padres de familia se percibe que actúan con un liderazgo compartido al participar de forma activa en las actividades en las que les son requeridas por maestros o directivos con la finalidad de lograr objetivos diversos.

Los padres de familia son involucrados en actividades diversas como son: ayudar en las fechas cívicas realizando escenografía o vestuarios de los alumnos lo anterior no es indicador de que el liderazgo sea compartido, ya que sólo se les requiere su participación a nivel operativo sin opción a participar en la toma de decisiones, sin embargo, rasgos destacables como en el establecimiento de metas y objetivos sólo tienen injerencia los docentes y directivos, lo anterior nos indica que no se presenta un liderazgo compartido ya que no se consideran las opiniones de los padres de familia ni a la comunidad, siendo el principal encargado de resolver las diferentes problemáticas en la escuela es el director.

En la categoría de trabajo colaborativo; una comunidad de aprendizaje es un lugar en el cual todos los actores pueden encontrarse y ayudarse juntos a satisfacer sus necesidades de aprendizaje, en la escuela.

El plan anual de trabajo para aprovechar mejor los recursos de la escuela la mayoría comenta que se elabora mediante un diagnóstico de la escuela y que las decisiones que se toman en la escuela son de manera conjunta en donde se consideran las opiniones de ellos siendo valoradas para llegar a tomar acuerdos.

La comunicación es básica para favorecer el trabajo colaborativo en este sentido los padres se comunican con los maestros de sus hijos por bimestre, o bien según la necesidad que exista para tratar asuntos particulares, dicha comunicación es personal y en algunos casos por escrito.

El trabajo en equipo está presente en las actividades diarias de la institución en donde los estudiantes son responsables de manera individual de las tareas que les toca, existe la interacción cara a cara donde los miembros intercambian materiales e información importante, ayudándose mutuamente para una eficiente resolución de problemas, con lo que se cultivan las habilidades sociales.

La interdependencia positiva se observa debido a que los alumnos aprenden a realizar sus actividades al observar cómo las realizan los demás, ya sea por medio del trabajo en equipo, de actividades grupales o de apoyo entre iguales, cultivándose las habilidades sociales.

En la categoría de aprendizaje dialógico; a nivel institucional los indicadores que se encontraron con relación en el aprendizaje dialógico son que los padres de familia perciben en su mayoría que para tener mejores aprendizajes los maestros utilizan actividades, mientras que los maestros no coinciden en los tipos de estrategias que aplican frecuentemente para desarrollar aprendizajes en

sus alumnos, al buscar evidencia en el portafolio se percibe que éste indicador es inexistente pues es relegada la participación de los alumnos y se observa que el poder al conducir las actividades sólo la posee el docente.

La forma en que los maestros comentan que promueven la participación en clase es por medio de las experiencias previas del alumno en donde es invitado a platicar sus vivencias, además les permiten opinar, sin embargo no se logró observar dicha situación.

En esta institución se percibe que existe una inteligencia cultural, en un concepto amplio de lo que esto engloba en todas las formas en que se manifiesta el pensamiento a través de la interacción humana, pues nos enmarca las formas posibles de interacción que se pueden presentar en un salón de clases.

Se encontró que los alumnos reprimen las conductas negativas de sus compañeros participando y reafirmando las actitudes positivas.

Otro de los indicadores que participan en el aprendizaje dialógico el cual se refiere a que las personas somos seres de transformación, es decir, que tenemos la posibilidad de cambiar como resultado del diálogo, en este sentido se logra evidenciar dicha situación en las interrelaciones que se generan al interior de las aulas en donde los alumnos hicieron manifestadas, modificaciones en su conducta al ser abordados por los compañeros.

El ambiente que se requiere en el aula es de socialización y confianza para trabajar, pues de esa forma se brinda la oportunidad de acceder a los aprendizajes, al respecto los actores están de acuerdo en ello y piensan que el ambiente que se propicia es sociable y la interacción de los alumnos es importante pues es el momento en el que comparten conocimientos. Se percibe que se fomenta la solidaridad en las aulas.

Otro de los elementos de aprendizaje dialógico presente en esta escuela fue que la realidad es una construcción humana que depende de la interacción de los individuos, es decir por medio del dialogo los individuos apoyan o clarifican sus procesos de aprendizaje.

Se puede apreciar que los aprendizajes se derivan de la utilización y el desarrollo de las habilidades comunicativas, ya que la participación activa de los alumnos ofrece la posibilidad de que dicho proceso sea observado.

Las exposiciones promueven el diálogo igualitario y la horizontalidad de conocimientos en donde se fortalece entre otras cuestiones el poder eliminar jerarquías, en este indicador los actores coinciden en que es importante que se realicen exposiciones.

Los maestros utilizan diferentes actividades y resuelven las dudas de los alumnos para mejorar sus aprendizajes, ya que la dinámica grupal está centrada en las decisiones y actividades que organizan los docentes, el papel que juega el profesorado es aportando sus conocimientos a las clases eliminando el diálogo igualitario.

Se obtuvo en la categoría de grupos interactivos que son agrupaciones de alumnos heterogéneos, en los que se realiza una actividad concreta, bajo la tutela de una persona adulta voluntaria, además deben tener los siguientes indicadores: Trabajo en equipo diario, integrado por 4 o 5

alumnos, voluntariado, se generan valores, aprendizaje entre iguales, inteligencia cultural, grupos heterogéneos y aprendizaje dialógico.

La democracia y la solidaridad son valores imprescindibles en las comunidades de aprendizaje, en esta institución se encontró que los actores perciben otros valores como los que más se fomentan en la institución.

Las opiniones en cuanto a la participación de personas externas en la escuela son diversas, los maestros manifiestan que existe participación cuando la institución organiza kermes o en su defecto cuando ofrecen conferencias o exposiciones, sin embargo los padres desconocen si existe este tipo de participación y se observó un evento en donde personas externas a la escuela, se involucraron en las actividades escolares.

La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales según los involucrados es buena, pues existen adecuaciones curriculares, se promueve la socialización, los alumnos apoyan a compañeros del grupo explicándoles lo que no entienden, además la escuela cuenta con el apoyo de la Unidad de Servicio y Atención a Escuela Regular (USAER) el cual, atiende a estos niños de forma individual y apoya a los docentes en las aulas donde se encuentran estos alumnos, sin embargo lo observado fue que los alumnos que requieren apoyo son atendidos de forma individual y retirados de las aulas en las horas de clase, en las y no se observa en ninguno de los grupos que se apliquen adecuaciones para los niños.

Las salidas a museos y otros sitios culturales, según la mayoría de los involucrados se realiza son una vez al año.

Se pudo apreciar que en esta escuela si se pone en práctica el trabajo en equipo integrado por cuatro o cinco alumnos, sin embargo no se puede constatar los días que se efectúa por semana, al respecto los maestros comentan que estas actividades las realizan por lo menos trabajan tres veces por semana, pues les parece importante para los alumnos que socialicen los conocimientos, en contraparte los padres comentan que rara vez se hacen este tipo de trabajo.

En la categoría de evaluación auténtica; los maestros comentan que ellos son los que establecen los criterios que se habrán de considerar y que evalúan a sus alumnos en todo momento, manejando diferentes estrategias para integrar su evaluación entre las que destacan la participación, las tareas, los exámenes pero ningún docente mencionó el portafolio lo cual es indicador de la ausencia de esta estrategia, no se observaron evidencias de los procesos de evaluación y los alumnos comentan que lo que les gustaría que les califique su maestra son las tareas, el examen y disciplina, los alumnos consideran que es importante que sus maestros les revisen las tareas y los trabajos que les encargan.

Los docentes en su mayoría eligen el final de las actividades para evaluar a los alumnos, observándose que conciben la evaluación como un resultado y no como un proceso, el tipo de evaluación que practican la mayoría es la heteroevaluación la cual implica que los maestros determinan cuales respuestas son correctas o bien cuales son erróneas .

Se apreció que la generalidad de los docentes les falta que practiquen con los alumnos la coevaluación y tampoco se encontraron evidencias de que los alumnos *negocien* previamente las

tareas y los criterios de evaluación. De igual manera, faltó evidencia de evaluación auténtica, en el trabajo que realizan los alumnos en los cuadernos circulantes o bien en el interior de las aulas.

LITERATURA CITADA

- Aguado, T., y Inés, P. (2005). Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela. Madrid: Catarata.
- Arnaiz, P. (2003). Educación Inclusiva: Una escuela para todos. Aljibe.
- Balcazar, P. E. (2005). Investigación Cualitativa. México.
- Casamayor, G. (2008). La formación on-line. Barcelona, España: Graó.
- Chiavenato, I. (1999). Introducción a la teoría general de la administración. Mc Graw Hill.
- DuBrin, A. J. (2000). Fundamentos de Administración. México: Thomson.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2006). Comunidades de Aprendizaje. Barcelona: Graó.
- Ferrer, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. Educar, pp. 61-70.
- Flecha R., P. (2007). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. Recuperado el 7 de Octubre de 2007. Disponible en: http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti/docs/comunid_aprend.doc
- Guitert, M. y Giménez. (2000). Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. Aprender en la Virtualidad.
- Huamán, H. (2005). Manual de Técnicas de Investigación. Perú: Ipladees.
- Imbernon, F. (2007). 10 ideas clave: la formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio (primera ed.). España: Graó.
- Pulido, R., Ballén, M., y Zúñiga, F. (2007). Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa: teorías, proceso, técnicas (segunda ed.). Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Robbins, S., Robbins, S. P., y Coulter, M. (2005). Administración. México: Pearson Educación.
- Rodríguez, G. y García. (1996). Metodología de la Investigación cualitativa. España: Aljibe.
- Rodríguez, M. L. (2002). Hacia una nueva orientación universitaria. España: UB.
- Rubio, R. (2005). Oposiciones al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria (PRIMERA EDICIÓN ed., Vol. IV). ESPANA: Mad.S.L.

Ruíz, E. (2005). Creación y desarrollo de una comunidad de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de educación*, 1, 236-250.

Schmelkes, S. (2007). Los contenidos básicos de la escuela primaria. *Antología de Lecturas Básicas de Sistema Educativo Nacional*. Chihuahua, Chihuahua, México: C.CH.E.P.

Secretaría de Educación y Cultura. Proyecto Educación (2005). Recuperado el 26 de marzo de 2007. Disponible en:
<http://www.chihuahua.gob.mx/attach2/sf/uploads/indtfisc/progsec04-10/ProgramaEstatalEducacion.pdf>

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

UNESCO. (2005). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo*.



EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS DEL DOCENTE EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

EDUCATIONAL PROFICIENCY ASSESSMENT TEACHING IS AN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

Edmundo Cerda-Rodríguez¹ y Dubelza B. Oliva-Garza²

¹PTC del Instituto Tecnológico de San Luis Potosí, S.L.P. México. ²PTC del Instituto Tecnológico de San Luis Potosí, S.L.P. México. Responsable: Edmundo Cerda Rodríguez, Av. Tecnológico S/N, Soledad de Graciano Sánchez, S.L.P. Tel. (444) 8182136. Correo Electrónico: ecerdar@yahoo.com.

RESUMEN

Se analizó la importancia del desempeño docente de los maestros, mediante el Modelo Educativo Siglo XXI (MESXXI), vigente en la Educación Superior Tecnológica. El objetivo fue conocer el desempeño docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la aplicación del enfoque basado en competencias. Se aplicaron encuestas a los estudiantes, se entrevistaron a docentes y Jefes de Departamento, se observó el desempeño de los profesores en el aula y se analizó dicha información, los hallazgos revelaron que la mayoría de los docentes elabora una planeación del curso y una instrumentación didáctica. En la mayor parte de los métodos de enseñanza descritos por los docentes no contemplaron objetivos específicos para el desarrollo de competencias en los estudiantes, en las actividades de aprendizaje, en relación a la evaluación un porcentaje elevado la sigue realizando en forma tradicional, es decir solo con un examen escrito.

Palabras clave: instrumentación didáctica, planeación didáctica, objetivos específicos y proceso enseñanza-aprendizaje.

SUMMARY

The importance of teaching performance of teachers was analyzed by Century XXI Educational Model (MESXXI) in force in Higher Education Technology. The objective was to determine the performance of teachers in the teaching-learning process and the implementation of competency-based approach. Student surveys were applied, teachers and heads of department were interviewed the performance of teachers in the classroom was observed the findings revealed that most teachers prepares a course planning and didactic instrumentation. In most of the teaching methods described by teachers not looked specifically for the development of skills in students in learning activities in relation to the assessment targets a high percentage still performed in the traditional manner, that its only with a written exam.

Key words: method instrumentation, educational planning, specific objectives and teaching-learning process.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo analizó la importancia del desempeño docente en los maestros del nivel educativo superior mediante el Modelo Educativo Siglo XXI (MES XXI), vigente en el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos (SNIT), y los planes de estudio actuales para la educación superior tecnológica, los cuales buscan responder a las demandas del entorno socio-económico del país y en particular del estado de San Luis Potosí, por lo cual el objetivo fue conocer si el docente está capacitado para lograr desarrollar competencias específicas en los estudiantes de Ingeniería.

Mejorar el desempeño docente requiere analizar las actividades centrales del maestro considerando los procesos de enseñanza-aprendizaje cuya finalidad es el ejercicio de dicho proceso para que los estudiantes desarrollen la capacidad y competencia de ser reflexivos, críticos, creativos y productivos. Es imperativo resaltar los compromisos y responsabilidades que implica el ejercicio de la enseñanza, por lo que es necesario señalar a la planificación, los métodos y las estrategias didácticas como algunos indicadores, entre otros.

El MES XXI (2009) considera que la evaluación del desempeño profesional del docente es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los estudiantes, el despliegue de sus capacidades y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con la comunidad educativa tecnológica.

El Instituto Tecnológico de San Luis Potosí (ITSLP) es una institución educativa de nivel superior, durante su existencia ha contribuido al desarrollo de la zona industrial del Estado con la aportación de generaciones de ingenieros de las diferentes ramas para diversas empresas; particularmente, del sector automotriz. Sin embargo el Departamento de Vinculación y Gestión de la institución detectó en los últimos dos ciclos escolares una sensible disminución de la admisión de egresados a las diversas firmas de la zona industrial en residencias profesionales y en la contratación de los servicios profesionales de los graduados en ingeniería.

Por lo que se realizaron diversas reuniones con representantes de las mencionadas empresas para conocer el por qué había disminuido la contratación de los servicios profesionales de los egresados de la institución. Posteriormente, tuvo lugar otra reunión en la que estuvieron presentes representantes de la Cámara Nacional de la Industria de la Transformación (CANACINTRA) y de la Confederación Patronal de la República Mexicana (COPARMEX) además de delegados de las principales compañías de la zona industrial del Estado.

Donde se concluyó que los egresados de la institución no eran aceptados por la gran mayoría de las empresas convocadas debido a que estas habían observado una falta en el desarrollo de las siguientes competencias en los estudiantes del ITSLP:

- Capacidad crítica y autocrítica.
- Trabajo en equipo.
- Capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica.
- Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones.
- Dominio de una lengua extranjera (inglés).

En la falta de desarrollo de las competencias antes mencionadas en los egresados del ITSLP, se consideró como más significativa *la falta de capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos en la práctica profesional* según evaluaciones llevadas a cabo por el área de recursos humanos de las empresas involucradas en el desarrollo económico de la región y captadoras de profesionistas de la institución. La falta de desarrollo de las competencias puede ser atribuible a los maestros de la institución, por lo que resulta imprescindible en primera instancia evaluar el desempeño docente y así, determinar si este era un factor decisivo en la problemática descrita.

En la actualidad resulta evidente la necesidad de profesionalizar las actividades del desempeño docente y saber si éste, se encuentra capacitado para desarrollar las competencias requeridas por los estudiantes y cumplir con el perfil de egreso de las carreras profesionales que oferta la institución. El problema objeto de investigación es el siguiente:

¿La interacción didáctica entre el docente y el estudiante propicia la capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos en el aula en la práctica profesional del estudiante?

Se plantearon estas preguntas de investigación:

1. En la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje que realiza el docente, ¿ha impactado en el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo en los estudiantes?
2. Las actividades de aprendizaje diseñadas por el docente, ¿han logrado desarrollar alguna competencia como: capacidad crítica y autocrítica y capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, en el estudiante?

MATERIALES Y MÉTODOS

Se analizaron los enfoques de las competencias docentes y los tipos de evaluación que prevalecen en el ámbito educativo; finalmente, se comprendieron los principales puntos de consenso relevantes entre los autores para aproximarse al problema que se abordó en este trabajo.

La Guía de Instrumentación didáctica de la DGEST (2009) describe que los fundamentos del MES XXI (2009), referidos a la formación profesional, el proceso de aprendizaje, las estrategias didácticas, el papel de la práctica en la formación profesional, el quehacer del profesor y del estudiante, las academias y el proceso de aprendizaje; los contenidos educativos, la organización e integración curricular, la titulación y los planes y programas de estudio, así como la formación y desarrollo de competencias profesionales, son los lineamientos que rigen académicamente a todos los institutos tecnológicos así como a sus docentes. En el documento también se describe específicamente que la labor del profesor es crear un nexo de unión entre los contenidos educativos y la realidad de los estudiantes para lograr el aprendizaje, y además:

- Asume un compromiso con los alumnos, la institución, la sociedad y el medio ambiente; trabaja en colaboración y coordinación con los otros miembros de la comunidad educativa; ejerce su autoridad con respeto y prudencia en la conducción y coordinación de las actividades de aprendizaje e influye en los procesos formativos gracias a su autoridad profesional.
- Domina los contenidos de su asignatura, los relaciona con los otros contenidos del plan de estudios, con los perfiles de egreso y con la realidad circundante, y diseña escenarios y estrategias que promuevan la motivación del estudiante y propicien el aprendizaje mediante diversas actividades, métodos, técnicas y recursos didácticos incluyendo asesorías y tutorías.
- Desarrolla su curiosidad intelectual, creatividad y actitud crítica en sus tareas educativas; adquiere y genera conocimientos para mejorar su práctica profesional y educativa; maneja las nuevas tecnologías para obtener, procesar y compartir información, y se comunica con eficiencia tanto oralmente como por escrito.
- Considera la evaluación y la autoevaluación como un proceso formativo para realimentar el aprendizaje y la práctica docente.
- Las actividades académicas de interacción, comunicación y producción académica se suman a las competencias mencionadas; tales actividades pueden ser:
 - ✓ Planear, llevar a cabo y evaluar las actividades de enseñanza y aprendizaje.
 - ✓ Propiciar el trabajo de planeación y evaluación con un carácter interdisciplinario.
 - ✓ Vincular los contenidos educativos con el entorno social y productivo.

Por lo cual, el docente debe estar capacitado para planear didácticamente los contenidos, diseñar el proceso de enseñanza aprendizaje acorde a las competencias a desarrollar en los estudiantes y

evaluar las actividades, con el fin de que el estudiante logre vincular los contenidos educativos con su práctica profesional.

Perfil docente

El docente debe poseer ciertas características de personalidad. A este respecto, Arriola (2005) considera que el maestro tiene que ser un líder y, como tal, desempeñar el papel de conductor y animador con el consentimiento, aunque sea mínimo de los alumnos. La autora señala que de la actitud y de la personalidad del maestro dependerá que su labor sea motivo de satisfacción o, por el contrario, de conflicto y frustración.

Bar (1999) comenta que para que los docentes alcancen las competencias y perfil enunciados es necesario implementar dispositivos de formación y entrenamiento que los comprometa a aumentar sus capacidades de observación, a agudizar prácticas reflexivas, a fortalecer el sentido de su propia capacitación, a desarrollar inteligencias múltiples y a atender a los valores, para lo cual es indispensable que el docente este convencido de su labor y quiera capacitarse para mejorar su didáctica y pedagogía en el aula.

Vargas (2000) menciona que el profesional incorporado a una Institución de Educación Superior (IES) tiene la posibilidad de realizar un buen trabajo en cuanto a la transmisión del conocimiento que domine, pero también en muchos casos se tienen limitaciones pedagógico-didácticas, de comunicación, de relaciones humanas e incluso de autodesarrollo que difícilmente podrá cumplir solamente con la responsabilidad de transmitir conocimientos y lograr así el aprendizaje integral de los estudiantes, las características anteriores se observan en la mayoría de los docentes del nivel superior dado que en su formación no están consideradas materias con fines pedagógicos y/o didácticos.

El conocimiento (o sea, el qué) es muy importante si se pone en una balanza, pero también lo es el método de reproducción (o sea, el cómo), y este último no siempre recibe el tratamiento indicado por parte del docente. De ese modo, la atención a esta limitación es el primer paso que un docente y/o la dirección de una IES deben dar para corregir posibles deficiencias.

Cuando se hace referencia a la capacitación docente, básicamente se debe tratar de la adquisición por parte del docente de competencias pedagógico-didácticas que le permitan hacer llegar el conocimiento a sus estudiantes con resultados reales de aprendizaje. Esta capacitación formal debe consistir en cursos sobre temas que se programan generalmente durante los períodos vacacionales, aunque están condicionados a la posibilidad de que esos temas sean incorporados a los programas que las autoridades directivas diseñan.

Enfoque de las competencias

La Secretaría de Educación Pública (SEP), en el Plan de Estudios 2008, propone lo siguiente para la educación básica: *Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado.*

Existen diferentes maneras de entender a las competencias y de clasificarlas en la actualidad; en principio, se puede establecer una primera división en dos grandes apartados: competencias específicas y competencias genéricas.

Competencias específicas

El MES XXI (2009) considera que son aquellas que, en su desarrollo, definen una cualificación profesional concreta al sujeto en formación; esto es, saberes, quehaceres y manejo de tecnologías propias de un campo profesional específico.

Además describe el Modelo Educativo que el dominio de estas competencias específicas aportaría a los sujetos en formación las aplicaciones tecnológicas y los conocimientos teóricos propios de cada profesión, ya que están vinculados a lo que se denomina *el saber hacer profesional*:

- Manejo de conocimientos relativos a la ciencia, la tecnología y las humanidades en un campo profesional específico.
- Conocimiento de las prácticas profesionales que se desarrollan y la evolución y trascendencia de la profesión.
- Utilizar la terminología, simbología e instrumentos con precisión; así como el uso de lenguajes, algoritmos, heurísticos.
- Diseñar y crear aparatos, máquinas y objetos tecnológicos en general.
- Planificar, establecer, organizar y desarrollar procesos de distinta índole.
- Seleccionar y emplear materiales, máquinas y herramientas.
- Montar aparatos e instalaciones así como dar solución a problemas productivos y tecnológicos.
- Actuar profesionalmente, saber trabajar en equipo, apreciar el conocimiento y los hábitos del trabajo, cultivar la precisión, la curiosidad, el entusiasmo y el interés por su quehacer profesional.

Se reitera que estas competencias específicas son las que al término de los estudios de licenciatura el estudiante debe dominar para ser competitivo en el campo laboral.

Competencias genéricas

En cuanto a éstas el MES XXI (2009) las describe como aquellas que se pueden aplicar en un amplio campo de ocupaciones, condiciones y situaciones profesionales dado que aportan las herramientas intelectuales y procedimentales básicas que los sujetos necesitan para analizar los problemas, evaluar las estrategias, aplicar conocimientos a casos distintos y aportar soluciones adecuadas.

Las competencias descritas en el modelo curricular para las carreras de ingeniería en la IES plasmadas en el Modelo Educativo vigente en el SNIT son:

- Desarrollo de un conocimiento claro y objetivo de la problemática contemporánea y una visión sistémica y sustentable en relación con un ejercicio de su profesión comprometido con el desarrollo local, regional y nacional.

- Ejercer una identidad profesional y sólidas bases científico-tecnológicas que permita al sujeto ejercer su profesión, realizar investigación, desarrollar tecnología y dirigir y participar en equipos de trabajo.
- Analizar, interpretar, aplicar información y generar conocimientos, así como, identificar, plantear, resolver problemas y tomar decisiones.
- Obtener la capacidad necesaria para aplicar métodos, técnicas, instrumentos y materiales, necesarios para gestionar, emprender, negociar y dirigir, en el ámbito socio-laboral.
- Actuar como un profesional que se desempeña con base en normas y estándares nacionales e internacionales y trabaja en equipos multidisciplinarios, situaciones cambiantes y ambientes multiculturales.

Competencias docentes

Una competencia docente para Perrenoud (2004), es una *aptitud para enfrentar una problemática, movilizand o a conciencia, pertinente y creativa los recursos cognitivos tales como: saberes, capacidades, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y razonamiento.*

El docente debe ser un profesional que domine un saber específico y complejo (el pedagógico), comprender los procesos en que está inserto, decidir con autonomía sobre contenidos, métodos y técnicas, elaborar estrategias de enseñanza de acuerdo con la heterogeneidad de los estudiantes, organizar el contexto de aprendizaje e intervenir de distintas maneras para favorecer procesos de construcción de conocimientos desde las necesidades particulares de cada uno de sus alumnos. La competencia docente, además, incluye la organización del curso, el dominio del tema, la comunicación educativa, la evaluación del aprendizaje, la responsabilidad docente y el desempeño global del curso.

Evaluación educativa

Según Stegmann (2000) el sistema de evaluación del desempeño es el conjunto de mecanismos que permiten definir el grado en que las personas contribuyen al logro de los estándares requeridos para el cargo o puesto que ocupan en una organización, así como para los objetivos de la empresa. Además facilita las acciones necesarias para su desarrollo profesional y personal, y para aumentar su aporte futuro (Tejedor y Varcácel, 2010).

Para Romero (2000) el *evaluar el desempeño de una persona significa valorar el cumplimiento de sus funciones, responsabilidades, rendimiento y logros obtenidos de acuerdo con el cargo que ejerza durante un tiempo determinado y de conformidad con los resultados esperados por la institución*, con lo cual estamos de acuerdo, además coincidimos también que la evaluación del desempeño pretende determinar las fortalezas y debilidades de la persona evaluada; es decir, los aspectos o acciones que requieren de un plan de mejoramiento enfocados hacia el crecimiento y desarrollo continuo que impacten de forma positiva tanto en el ámbito personal como en el profesional (CENIDET, 2005).

Según Fernández Medina (1998), la evidencia para la evaluación del personal académico se deriva de las siguientes formas de evaluación:

- Autoevaluación.

- Evaluación de pares.
- Evaluación por los alumnos.

Por lo anterior se consideró la evaluación por los estudiantes, que es el método más ampliamente investigado y utilizado en la valoración de las actividades docentes que se llevan a cabo en el aula. Este sistema se ha utilizado con diversos fines en niveles educativos y campos de enseñanza muy distintos consiguiendo muchos adeptos con el paso del tiempo.

Evaluación de las competencias docentes

En la evaluación de las competencias docentes, como en el caso de las correspondientes al aprendizaje, existe la necesidad de distinguir los niveles cognitivo, procedimental y actitudinal para acercarse a ellos con las formas de evaluación apropiadas. Lo deseable es que la evaluación, por su propia naturaleza de señalar los aspectos clave, no imponga arbitrariamente una sola manera de responder a los retos que plantea una docencia efectiva, comprensiva y consciente del papel de la afectividad (Rueda, 2009).

Los criterios seguidos en la evaluación se referirán a la idoneidad ética y pedagógica que requiere la prestación del servicio educativo y tendrán en cuenta los aspectos propios de las funciones de docentes, que se ubican en dos grandes categorías:

- a) El saber. Responde a preguntas tales como: ¿Sabe lo que enseña? ¿Sabe cómo enseñarlo? ¿Conoce los procesos de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes? ¿Se preocupa por actualizarse en su área y por conocer y analizar críticamente las estrategias pedagógicas? ¿Conoce cuáles son las estrategias, decisiones o actuaciones más apropiadas para orientar el desarrollo de una organización o grupo de trabajo?
- b) El hacer. Responde a preguntas como: ¿Hace aquello a lo que se ha comprometido en razón del cargo que ocupa en la institución y del lugar que le corresponde como miembro de la comunidad educativa? ¿Utiliza estrategias metodológicas y didácticas propias del nivel en que se desempeña y acordes con las características y contexto de los estudiantes? ¿Es respetuoso y cooperativo en su relación con los estudiantes, colegas y demás integrantes de la comunidad educativa? (CENIDET, 2005).

De acuerdo con Camargo y colaboradores (2008), y en resumen, en este trabajo se evaluaron las competencias docentes especificadas para la educación superior, que son:

- a) Planificación del proceso enseñanza aprendizaje. Evidencia de la capacidad para desarrollar un proyecto, diseñar un programa contextualizado, seleccionar los procedimientos para comunicar contenidos que faciliten el aprendizaje de los alumnos.
- b) Competencia comunicativa.
- c) Manejo de las nuevas tecnologías.
- d) Diseño de la metodología y organización de actividades.
- e) Comunicación y relación con los alumnos.
- f) Evaluación.

METODOLOGÍA

Se empleó la metodología cualitativa, cuyas características descriptiva, inductiva, estructural-sistémica, humanista y de diseño flexible en donde se destacó más la validez que la replicabilidad de los resultados (Martínez, 2004). La investigación se centró en el paradigma interpretativo el método que se utilizó fue el de estudio de caso se seleccionó una serie de factores a evaluar, se midió y recolectó la información sobre cada uno de ellos.

Se consideró al estudio de caso como una estrategia de investigación la cual se enfocó en entender el dinamismo presente en una situación particular. Se utilizó también el método de la hermenéutica para interpretar las entrevistas realizadas. Asimismo, se combinaron diferentes técnicas de recolección (entrevistas, cuestionarios, observaciones y documentación) y análisis de datos (análisis de documentos, análisis del discurso y análisis cualitativo del cuestionario y análisis cuantitativo del cuestionario). La evidencia recolectada fue de tipo cualitativo y cuantitativo, y empleada para realizar estudios explicativos y descriptivos.

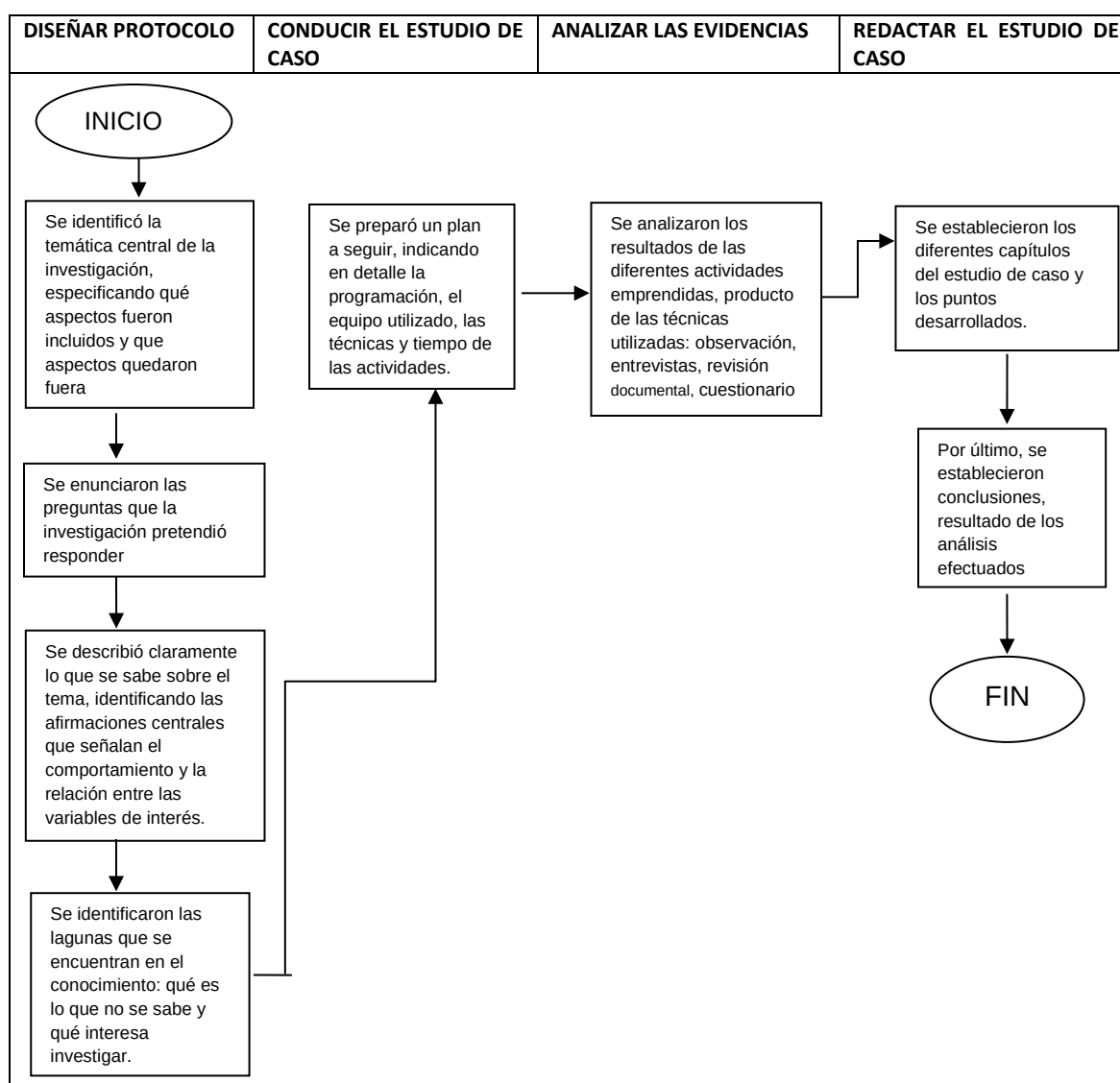


Figura 1.- Diagrama de flujo de los pasos del estudio de caso.

Cuadro 1.- Metodología de la investigación realizada

METODOLOGÍA	
MÉTODOS	
Estudio de caso: mediante el cual se siguió la investigación.	Hermenéutica: mediante el cual se interpretó el significado de los discursos emanados de las entrevistas. Específicamente, se utilizó el círculo hermenéutico.
TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS
-Observación participativa.	-Análisis de documentos.
-Entrevistas no estructuradas.	-Análisis del discurso.
-Entrevistas semiestructuradas.	-Análisis cualitativo de los cuestionarios (forma de curvas).
-Cuestionarios	-Análisis cuantitativo de los cuestionarios.

Los actores principales en esta investigación fueron los docentes y estudiantes del ITSLP involucrados en materias del primer, quinto y octavo semestre de Agosto-Diciembre de 2011 de las carreras de Ingeniería: Industrial, Mecánica, Mecatrónica, Sistemas Computacionales y Gestión Empresarial, debido a que están llevando el Modelo Educativo por Competencias en todo su currículo y los docentes imparten sus materias bajo el mismo esquema.

Para el semestre de Agosto-Diciembre de 2011 en la Institución, fueron inscritos 440 estudiantes en el primer, quinto y octavo semestres de las carreras en mención que será el universo a manejar, así como también laborando 30 docentes que imparten diversas materias de las licenciaturas de Ingeniería Industrial, Mecánica, Mecatrónica, Sistemas Computacionales y Gestión Empresarial en los semestres referidos, dado el tamaño del universo se consideró una población finita, por lo tanto el universo de la investigación se conformó por los estudiantes y docentes de las áreas de la Institución involucradas ya mencionados con anterioridad.

Para definir qué tipo de muestra, Lanuez Bayolo (2008) y Hernández, *et al.* (2010), hacen mención a la no probabilística, la elección de los estudiantes, docentes y directivos no dependió de la probabilidad, sino de las causas relacionadas con las características de la investigación, también describen los autores que la muestra no probabilística pertenece a la rama de la intencional, porque se refiere aquella que sin seguir reglas se selecciona una muestra por el investigador porque éste considera que los seleccionados le aportarán elementos definitorios a la investigación.

En este caso la muestra fue no probabilística intencional, ya que es un subgrupo de la población en la que al elegir sus elementos no dependerá de la probabilidad y como explica Martínez (2004) se elige una serie de criterios para tener de esta manera una unidad de análisis con las mayores ventajas para lograr los fines de la investigación. Por parte de los docentes fueron 30 los entrevistados y por parte de los estudiantes fueron 300 a los que se les aplicó el cuestionario estructurado.

Cuadro 2.- Estratificación de docentes del ITSLP

ÁREA ACADÉMICA A INVOLUCRAR	No. DE ENTREVISTADOS	DOCENTES
Ingeniería Industrial	6	
Ingeniería en Mecatrónica	6	
Ingeniería Mecánica	6	
Ingeniería en Sistemas Computacionales	6	
Ingeniería en Gestión Empresarial	6	
TOTAL:	30	

Cuadro 3.- Estratificación de estudiantes del ITSLP

LICENCIATURA	SEMESTRE	No. DE ESTUDIANTES	No. DE GRUPOS
INGENIERÍA INDUSTRIAL	1º.	20	2
	5º.	20	2
	8º.	20	2
INGENIERÍA MECÁNICA	1º.	20	2
	5º.	20	2
	8º.	20	2
INGENIERÍA MECATRÓNICA	1º.	20	2
	5º.	20	2
	8º.	20	2
INGENIERÍA SISTEMAS COMPUTACIONALES	1º.	20	2
	5º.	20	2
	8º.	20	2
INGENIERÍA GESTIÓN EMPRESARIAL	1º.	20	2
	5º.	20	2
	8º.	20	2
TOTAL:		300	30

La investigación fue de tipo transversal ya que el estudio que se realizó fue en el semestre escolar de agosto – diciembre de 2011; fue un estudio ex post facto debido a que los datos se analizaron posteriormente a los hechos, con esto reforzando la objetividad del trabajo realizado. Respecto a la metodología, el estudio de caso (metodología cualitativa) permitió utilizar varias técnicas para recolectar los datos (observación participativa, entrevistas no estructuradas, revisión documental, entrevistas semi-estructuradas y cuestionario). En relación al análisis de datos, se empleó un modelo de tipo mixto (cuantitativo/cualitativo), donde habría que reconocer que la tendencia fue más hacia el uso del análisis cualitativo y en menor medida el análisis cuantitativo.

En base al Modelo de Evaluación de Competencias docentes para la Educación Media y Superior de García Cabrero (2008) es relevante señalar que se trabajó con cuatro categorías que se establecieron según los objetivos de investigación:

1. Planeación y gestión: Planeación didáctica y métodos de enseñanza.
2. Interacción didáctica en el aula: Actividades de aprendizaje y procesos de enseñanza.
3. Evaluación y comunicación del proceso de enseñanza-aprendizaje: Criterios de evaluación y actitud del docente.
4. Tecnologías de la información y la comunicación: Uso de tecnologías y software en el aula.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Cuadro 4.- Resultados de las categorías de los instrumentos aplicados

CATEGORIA	ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	CUESTIONARIO APLICADO A ESTUDIANTES	DIARIO DE CAMPO
PLANEACIÓN Y GESTIÓN	-El 60% de los docentes mencionan la relación de su materia con otras.	-Un 58% de los estudiantes contesto que el profesor si menciona la relación de algunos contenidos del curso con temas de otras materias.	En esta etapa el docente explico el tema, realizo preguntas y repaso algunos de los conocimientos previos que debería de tener el estudiante, en un porcentaje del 58% menciono la relación de su materia con otras.
	-Un 47% de los docentes si comenta con sus estudiantes la utilidad de los conocimientos en la vida cotidiana.	-Más del 53% dice que el docente explica la utilidad de los conocimientos en situaciones de la vida diaria.	Solo un 35% menciono la utilidad de los conocimientos en la vida cotidiana y puntualizo los conceptos más relevantes del tema.
	-Un 80% si menciona los conceptos más importantes de los temas.	-Un 61.9% contesto que el profesor no ubica los contenidos del curso en el contexto profesional.	La mayoría de los docentes (80%) demostró dominó del tema en cuanto a conocimiento, respondiendo y explicando dudas, y tienen muy en claro lo que hay que explicar y como debería de hacerlo.
	-Un 53% de los docentes pocas veces enseñan procedimientos a sus estudiantes para utilizar el conocimiento en la solución de problemas reales.	-El 59% de los estudiantes están de acuerdo en que el docente puntualiza los conceptos importantes de los temas vistos en el curso.	Un porcentaje del casi 90% explicaron los criterios de evaluación y dieron un ejemplo, aunque realizaron pocas actividades didácticas en el aula.
	-Un 86% de los docentes si explicaron los criterios de evaluación en el curso y proporcionaron un ejemplo.	-El 68.2% contesto que el profesor no enseña procedimientos para usar el conocimiento en la solución de problemas reales.	
	-Un 60% de los docentes identifican los conocimientos de los estudiantes necesarios para la materia.	-Un 66.6% contesto que el profesor propone fuentes de información que facilitan el aprendizaje de los temas.	
	-Un 66% de los docentes que dijeron que realizaron actividades en el aula que facilitaron el aprendizaje, con trabajos en equipo.		

Cuadro 4.- Resultados de las categorías de los instrumentos aplicados. Continuación

CATEGORIA	ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	CUESTIONARIO APLICADO A ESTUDIANTES	DIARIO DE CAMPO
		-El 66.2% contesto: el profesor no identifica los conocimientos de los estudiantes sobre la materia.	
		-El 71.2% coinciden en que el profesor no modifica las actividades o fuentes de información para adecuarlas a las necesidades del grupo.	
		-El 46.4% de estudiantes contestaron que el profesor plantea situaciones con problemas reales que favorecen su aprendizaje y un 43.7% de los estudiantes contestaron que el profesor no plantea situaciones con problemas reales que favorecen el aprendizaje, por lo que en este rubro está equilibrada la opinión de los estudiantes.	
		-El 77.2% de estudiantes que contesto “el profesor no estuvo disponible para dar asesorías individuales cuando lo necesite”.	
		-El 73.5% de los estudiantes que contestaron que el profesor no los motiva a continuar aprendiendo sobre los temas vistos en el curso.	

Cuadro 4.- Resultados de las categorías de los instrumentos aplicados. Continuación

CATEGORIA	ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	CUESTIONARIO APLICADO A ESTUDIANTES	DIARIO DE CAMPO
		-El 64.6% de los estudiantes que contestaron “el profesor no pone en operación actividades en el aula que facilitan el aprendizaje”. -El 61.6% de los estudiantes que contestaron “el profesor manifiesta claramente sus ideas en el pizarrón”. -El 59.6% de los estudiantes que contestaron “el profesor en sus exposiciones no se caracteriza por tener un inicio, desarrollo y conclusión.	
INTERACCIÓN DIDÁCTICA EN EL AULA	-El 44% de los docentes realiza actividades que motivan a los estudiantes a aplicar lo aprendido.	-Un 77.1% coinciden que el profesor no realiza actividades en clase que motiven al estudiante a aplicar lo aprendido fuera del aula.	-El 95% de los docentes utiliza ejemplos en su clase para facilitar la comprensión de los conceptos.
	-Un 84% de los docentes que aceptan sugerencias para organizar las actividades en el aula.	-Un 48.4% de los estudiantes que manifestaron que el profesor aborda los temas con una secuencia razonada de los temas.	-El 49% realizo actividades en equipo pero no se asegura que todos trabajen, sin embargo la mayoría de los docentes (73%) acepta sugerencias durante la clase para abordar algún tema en especial.
	-El 97% de los docentes utiliza ejemplos para facilitar la comprensión de los conceptos.		
	-Un 47% los docentes que comentaron que se aseguraban que en las actividades por equipo cada estudiante contribuyera en su realización.	-El 81.8% de los estudiantes que coinciden “el tiempo dedicado para aprender cada tema no es suficiente”.	-Un 70% de los docentes proporcionan oportunidades en igualdad de circunstancias a sus estudiantes.

Cuadro 4.- Resultados de las categorías de los instrumentos aplicados. Continuación

CATEGORIA	ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	CUESTIONARIO APLICADO A ESTUDIANTES	DIARIO DE CAMPO
	-El 73% de los entrevistados comentaron que realizan preguntas a los estudiantes para asegurarse que comprendieron el tema. -Un 57% de los docentes que fomentan la participación del grupo para realizar conclusiones preguntando por equipo e individualmente al azar.	-El 73.2% de los estudiantes que contestaron que el profesor acepta sugerencias para organizar las actividades. -Un 66.2% de los encuestados que contestaron que el profesor proporciona oportunidades iguales a todos los estudiantes para participar en clase. -Un 70.2% que contestaron “el profesor para facilitar la comprensión de conceptos siempre lo realizo mediante ejemplos. -El 70.2% de los estudiantes que contestaron que el profesor estructura tareas de aprendizaje que propician la colaboración entre los estudiantes. -Un de 64.9% que contesto el profesor no se asegura que las actividades en equipo cada integrante contribuya. -El 70.9% de estudiantes que contestaron que el profesor realiza preguntas cuando expone para asegurarse de la comprensión del tema.	Un 75% de los docentes se expresa de manera clara y concisa en la explicación de los temas con un lenguaje apropiado para el entorno áulico.

Cuadro 4.- Resultados de las categorías de los instrumentos aplicados. Continuación

CATEGORIA	ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	CUESTIONARIO APLICADO A ESTUDIANTES	DIARIO DE CAMPO
		-Un 74.5% de los estudiantes manifestaron que el profesor cuando habla expresa claramente sus ideas. -El 62% de estudiantes que contesto “el profesor no fomenta la participación del grupo para realizar conclusiones en sus exposiciones”.	
EVALUACIÓN Y COMUNICACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE	-Un 87% de los docentes entrevistados si explican al inicio del curso los criterios de evaluación de la materia. -El 67% de los docentes que regularmente promueven acuerdos de convivencia en el aula, considerando la opinión del grupo, con dinámicas o actividades de colaboración. -Un 83% de docentes que realizan evaluaciones para retroalimentar a los estudiantes con listas de cotejo y portafolio de evidencias. -El 83% de los docentes que comentaron que respetan los criterios de evaluación planteados al inicio del curso, pero no supieron decir ¿Cómo?.	-Un 63.6% de estudiantes que contestaron “el profesor presenta la lista de temas y su secuencia en el programa de la materia”. -El 77.8% de los estudiantes contestaron que el “profesor explico los criterios de evaluación de la materia”. -Un 65.6% de estudiantes que manifestaron “el profesor demostró ser responsable en su trabajo”. -El 66.6% de los estudiantes que manifestaron “el profesor no promueve la elaboración de acuerdos de convivencia en el aula con base en las opiniones de todo el grupo”.	El 86% de los docentes explico los criterios de evaluación de la materia, contesto todas las dudas de los estudiantes, sin embargo solo un 15% de los docentes realizo una evaluación diagnostica.

Cuadro 4.- Resultados de las categorías de los instrumentos aplicados. Continuación

CATEGORIA	ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	CUESTIONARIO APLICADO A ESTUDIANTES	DIARIO DE CAMPO
		-Un 70.8% de los estudiantes que contesto “el profesor es respetuoso con todos los estudiantes del grupo”. El 85.5% de los estudiantes contestaron “el profesor no realiza evaluaciones para retroalimentación sobre las dificultades de aprendizaje”. -Un 65.3% de los estudiantes que contestaron “el profesor no respeto los criterios de evaluación planteados al inicio del curso”. -El 75.7% de los estudiantes contesto “la evaluación final no fue congruente con los contenidos y actividades del curso”.	
TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN	-Un 30% utiliza con regularidad recursos didácticos en clase preferentemente presentaciones en computadora.	-Un 80.3% de los estudiantes que contestaron “el profesor no utiliza recursos didácticos en clase (presentaciones p or computadora, videos, fotos, diagramas, etc.).	-Solo un 30% de los docentes utilizo recursos didácticos como el internet o software educativo, un 28% uso presentación en computadora para facilitar la comprensión y el aprendizaje del tema.
	-El 44% de los docentes no utiliza internet o software educativo en clase.		
	-Un 70% de los docentes entrevistados no está lo suficientemente informado del modelo educativo a pesar de haber llevado una capacitación, comentaron que no entendieron como llevarlo a la práctica cotidiana en el aula.	-El 87.7% de los estudiantes que contestaron “el profesor no incorporo en sus clases el uso de tecnología de la información y la comunicación (ejemplo: internet, uso de software, etc.).	El 70% de los docentes a pesar de haber llevado un curso de capacitación del modelo educativo siglo XXI, no ha aplicado la parte fundamental de la enseñanza basada en competencias.

Las encuestas incluyeron preguntas para cada una de las categorías antes mencionadas y se elaboraron cuadros de resultados con los resultados de las mismas agrupando las respuestas con características parecidas, también se elaboraron gráficas para facilitar la comprensión de dichas respuestas obtenidas, se realizó una interpretación cualitativa y se dio una opinión sobre las mencionadas respuestas, en relación a la pregunta de investigación, ¿la interacción didáctica entre el docente y el estudiante propicia la capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos en el aula en la práctica profesional del estudiante? La respuesta que es con la evidencia de los resultados de los instrumentos aplicados la interacción didáctica no le está permitiendo al estudiante aplicar los conocimientos en la práctica profesional.

En la primera pregunta de investigación, en la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje que realiza el docente, ¿ha impactado en el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo en los estudiantes? El resultado es que las actividades diseñadas en la planificación de dicho proceso no está desarrollando en los estudiantes el trabajo en equipo. En relación a la segunda pregunta de investigación que describe que si las actividades de aprendizaje ¿han logrado desarrollar alguna competencia como la capacidad crítica y autocrítica y la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones en el estudiante? Tampoco dichas actividades de aprendizaje han logrado desarrollar ninguna de las competencias antes descritas.

A continuación se muestra un ejemplo los resultados obtenidos:

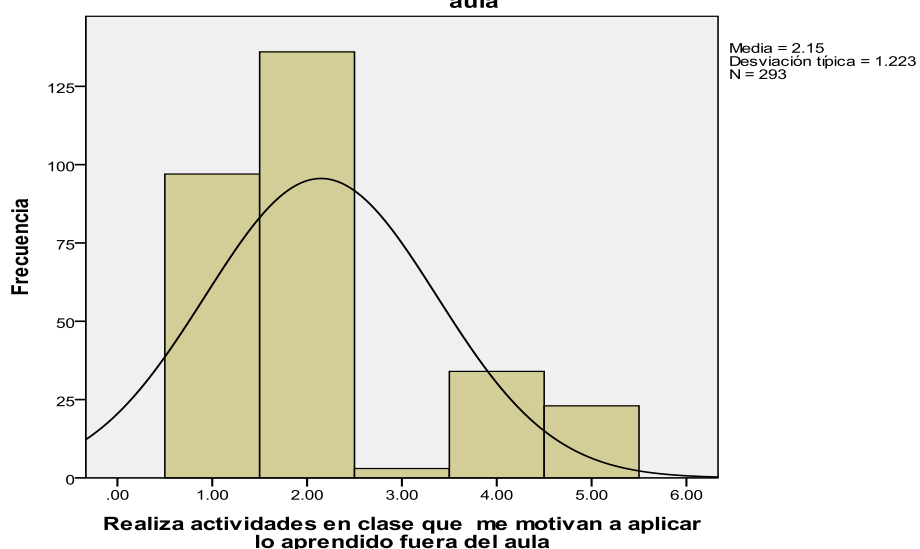
Resultados del cuestionario de la variable: INTERACCIÓN DIDÁCTICA EN EL AULA.

Frecuencias

		Estadísticos			
		Realiza actividades en clase que me motivan a aplicar lo aprendido fuera del aula	Aborda los temas con una secuencia razonada	El tiempo dedicado para aprender cada tema es suficiente	Acepta sugerencias de los estudiantes sobre la manera de organizar las actividades
N	Válidos	293	294	295	293
	Perdidos	9	8	7	9
Media		2.1468	3.0544	1.9356	3.7338
Error típ. de la media		.07144	.07882	.06512	.06797
Mediana		2.0000	3.0000	2.0000	4.0000
Moda		2.00	4.00	2.00	4.00
Desv. típ.		1.22291	1.35144	1.11845	1.16342
Varianza		1.496	1.826	1.251	1.354
Asimetría		1.142	-.083	1.435	-1.031
Error típ. de asimetría		.142	.142	.142	.142
Rango		4.00	4.00	4.00	4.00
Mínimo		1.00	1.00	1.00	1.00
Máximo		5.00	5.00	5.00	5.00
Suma		629.00	898.00	571.00	1094.00
Percentiles	25	1.0000	2.0000	1.0000	4.0000
	50	2.0000	3.0000	2.0000	4.0000
	75	2.0000	4.0000	2.0000	4.0000

Realiza actividades en clase que me motivan a aplicar lo aprendido fuera del aula					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	97	32.1	33.1	33.1
	Casi nunca	136	45.0	46.4	79.5
	No lo sé	3	1.0	1.0	80.5
	Casi siempre	34	11.3	11.6	92.2
	Siempre	23	7.6	7.8	100.0
	Total	293	97.0	100.0	
Perdidos	NA	7	2.3		
	Sistema	2	.7		
	Total	9	3.0		
Total		302	100.0		

Realiza actividades en clase que me motivan a aplicar lo aprendido fuera del aula



El 45% de los estudiantes encuestados contestó que *el profesor casi nunca realiza actividades en clase que motiven a aplicar lo aprendido fuera del aula*, y el 32.2% contestaron que nunca realiza actividades en clase que motiven, dando un total de 77.1% coinciden que el profesor no realiza actividades en clase que motiven al estudiante a aplicar lo aprendido fuera del aula, mientras que un 11.3 % manifestó que casi siempre y solo un 7.6% contestó que siempre el profesor realiza actividades motivantes en clase, el 1% contestó que no lo sabe.

Estadísticos

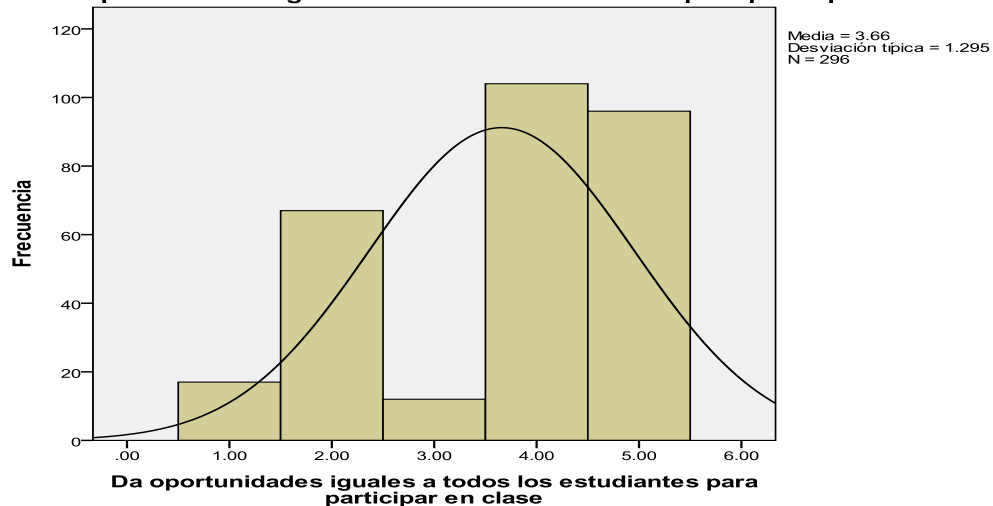
		Da oportunidades iguales a todos los estudiantes para participar en clase	Para facilitar la comprensión de conceptos, los define mediante ejemplos	Estructura tareas de aprendizaje que propician la colaboración entre los estudiantes
N	Válidos	296	297	289
	Perdidos	6	5	13
Media		3.6588	3.6936	2.1315

Estadísticos. Continuación

	Da oportunidades iguales a todos los estudiantes para participar en clase	Para facilitar la comprensión de conceptos, los define mediante ejemplos	Estructura tareas de aprendizaje que propician la colaboración entre los estudiantes
Error típ. de la media	.07526	.06938	.06941
Mediana	4.0000	4.0000	2.0000
Moda	4.00	4.00	1.00
Desv. típ.	1.29476	1.19560	1.17999
Varianza	1.676	1.429	1.392
Asimetría	-.618	-.823	.841
Error típ. de asimetría	.142	.141	.143
Rango	4.00	4.00	4.00
Mínimo	1.00	1.00	1.00
Máximo	5.00	5.00	5.00
Suma	1083.00	1097.00	616.00
Percentiles			
25	2.0000	3.0000	1.0000
50	4.0000	4.0000	2.0000
75	5.0000	5.0000	3.0000

Tabla de frecuencia**Da oportunidades iguales a todos los estudiantes para participar en clase**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	17	5.6	5.7	5.7
	Casi nunca	67	22.2	22.6	28.4
	No lo sé	12	4.0	4.1	32.4
	Casi siempre	104	34.4	35.1	67.6
	Siempre	96	31.8	32.4	100.0
	Total	296	98.0	100.0	
Perdidos	NA	4	1.3		
	Sistema	2	.7		
	Total	6	2.0		
Total		302	100.0		

Da oportunidades iguales a todos los estudiantes para participar en clase

El 34.4% de los estudiantes contesto que casi siempre y un 31.8% contesto que siempre, dando un 66.2% de los encuestados que contestaron que el profesor proporciona oportunidades iguales a todos los estudiantes para participar en clase; Un 22.2% contesto casi nunca y un 5.6 % nunca, dando un total de 27.8% de estudiantes que manifestaron que el profesor no proporcione oportunidades a todos los estudiantes para participar en clase, solo el 4% contesto no lo sé.

CONCLUSIONES

En seguida se enlistan las categorías analizadas:

Planeación y gestión: Planeación didáctica y métodos

En la parte teórica, Tejedor y Varcácel (2010) afirman que *los profesores deben intentar conseguir un óptimo desarrollo de las capacidades, habilidades y actitudes necesarias para acceder, explorar, construir, reconstruir y utilizar el conocimiento* (diferentes niveles de competencias, 2010).

Conclusión de esta categoría. Con base en lo descrito por Tejedor & Varcácel (2010), los docentes de la IES, no están consiguiendo desarrollar de forma óptima las capacidades, habilidades y actitudes necesarias para acceder, explorar, construir y/o reconstruir la utilidad del conocimiento y a su vez la aplicación práctica; sobre todo, en la solución de problemas reales que auxilien en su formación profesional.

Interacción didáctica en el aula: Actividades de aprendizaje y procesos de enseñanza

Oviedo (2009) afirma que la formación del docente debe partir de la recreación de las interacciones existentes entre el conocimiento, el proceso formativo, el desarrollo humano y el contexto, para actuar a fin de garantizar la búsqueda de múltiples y complejas respuestas. La competencia docente incluye, además, la organización del curso, el dominio del tema, la comunicación educativa y la evaluación del aprendizaje.

II. Conclusión de la categoría. Los autores García, Loredó, Luna y Rueda (2008), así como Oviedo (2009), coinciden en que el profesor debe orientar las actividades áulicas en donde se debe fortalecer las interacciones entre el conocimiento, el proceso formativo de los estudiantes, por lo cual en esta fase la interacción didáctica en el aula cuyas actividades de aprendizaje y procesos de enseñanza no se reflejaron en el desarrollo de competencias en los estudiantes, en forma especial en los docentes del área de ISC en donde pocos consideran los ambientes de aprendizaje propicios para un desarrollo de capacidades en los estudiantes.

Los recursos pedagógicos presentados por los docentes son insuficientes para desarrollar adecuadamente cada una de las competencias en los estudiantes requeridos en el perfil profesional del egresado. Las metodologías aplicadas en la gestión áulica del profesor carecen de variantes que motiven a los estudiantes para aprender de forma significativa, área que deberá fortalecerse y tener muy en cuenta para profesionalizar el desempeño docente de los catedráticos y muy concretamente la carrera ISC dado que es la más cuestionada por las empresas de la zona industrial de la región.

Evaluación y comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje: Criterios de evaluación y actitud docente

En la teoría, Castro y Gaviria (2009) definen a la evaluación del aprendizaje y enseñanza como un proceso didáctico continuo y sistemático más planeado en el diagnóstico y realizado hasta el término de una acción educativa concreta que cuenta, mide o valora los hechos en torno a dicho proceso. Confirmando lo anterior, Rueda (2009) señala que evaluar el desempeño de los docentes es un proceso cuya finalidad es emitir juicios de valor sobre el cumplimiento de sus responsabilidades.

III. Conclusión de la categoría. En este aspecto, la evaluación y la comunicación del proceso E-A es fundamental en el desempeño del docente. No obstante, los profesores evidenciaron una ausencia de recursos didácticos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, siguen realizando una evaluación tradicional basada en un solo instrumento (examen escrito) y dejan de lado las herramientas que tienen a su alcance, como las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICS).

Tecnologías de la Información y Comunicación (TICS)

Camargo y colaboradores (2008) describen las competencias docentes que se han especificado para la educación superior, entre las que destacan:

- a) Competencias comunicativas.
- b) Manejo de las nuevas tecnologías.

IV. Conclusión de la categoría TICS. Se hizo evidente la falta de aplicación en el aula de los recursos tecnológicos e informativos que el docente tiene a su alcance, sobre todo en el área de Ing. Mecánica y después en la de Industrial, algo totalmente fuera del contexto de los estudiantes, que manejan todas las herramientas de las TICS casi a la perfección; sin embargo, no se utilizan para vigorizar el proceso de aprendizaje

En el MES XXI (2009) describe que el impacto del desempeño docente específicamente en el desarrollo de la competencia «capacidad para adaptarse a nuevas situaciones» en los estudiantes es determinante. Los docentes no hacen que sus estudiantes se enfrenten a retos que indudablemente, se les presentarán en su ejercicio profesional mediante acciones que fortalezcan el desarrollo de sus competencias. Antes bien, evidenciaron una total ausencia de recursos en este sentido y, por ende, no pueden transmitir una enseñanza (capacidad de adaptación) si carecen de ella.

LITERATURA CITADA

- Arreola, Q. (2005). Sistema de evaluación del desempeño para determinar la calidad del trabajo docente caso: Fundación Educativa. Informe final de tesis. Guatemala.
- Bar, G. (1999). Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo. Disponible en: www.oei.Bares/de/gb.htm

- Camargo, E., Itala, M. y Pardo, A. C. (2008). *Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación*. Universidad Católica de Colombia. Bogotá, Colombia. Univ. Psychol. Bogotá, Colombia v. 7, n.º 2 (pp. 441-455), mayo-agosto de 2008 ISSN 1 657-9 267.
- Castro, M. M., Gaviria, S. J. L. (2009). La evaluación educativa desde la perspectiva del valor añadido. *Estudios sobre la Educación*, 16, 147 - 166.
- Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico (CENIDET). (2005). *Evaluación del Desempeño Docente CENIDET 2005-2007*. Subdirección Académica y Departamentos de: Ingeniería Electrónica, Ciencias Computacionales, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Mecatrónica y Desarrollo Académico e Idiomas. Cuernavaca, Mor., México.
- Dirección General de Educación Superior Tecnológica (DGEST). (2009). *Programa de diseño e innovación curricular para la formación y desarrollo de competencias profesionales*. Reunión Nacional de diseño de asignaturas comunes para el desarrollo de competencias profesionales de las carreras del SNEST. Disponible en: www.dgest.gob.mx/web/index el 9 de Mayo 2013.
- Fernández, M. (1998). *Surgimiento, evolución y perspectivas de la evaluación del desempeño del personal académico en la Universidad Autónoma de Yucatán*. Serie Estudios 1, primera parte. Yucatán: Editorial de la UADY.
- García, C. B., Loredó, E., Luna, E., y Rueda, M. (2008). *Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior*. IV Coloquio iberoamericano sobre la evaluación de la docencia. México, D. F.
- Guía para la instrumentación didáctica de los programas de estudio para la formación y desarrollo de competencias profesionales. (2009). Documento de trabajo. Dirección de Docencia. Coordinación Sectorial Académica. Dirección General de Educación Superior Tecnológica. Disponible en: www.itesca.edu.mx
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Lanuez, B. M. (2008). *Cómo realizar un proyecto de investigación?. Consejos prácticos*. Material impreso. IPLAC. La Habana, Cuba.
- Martínez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. (3ª.ed.). México: Trillas.
- Oviedo, G. Y del C. (2009). *Competencias docentes para enfrentar la sociedad del conocimiento*. *Apertura*, 11 (76–83).
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graò.

- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. México: SEP. Secretaría de Educación Pública (2008). Reforma Integral de la Educación Media Superior en México. México: SEP.
- Romero, A. (2000). Diseño de un modelo sistematizado de evaluación del desempeño por competencias laborales para la empresa: Casa del Bombillo 3 S.A.S. Universidad Tecnológica de Pereira. Disponible en: www.repositorio.utp.edu.co
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. Revista electrónica de investigación educativa, 11 (2). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenidorueda3.html>
- Rueda, M., Luna, E., García, C. B. y Loredó, J. (2010). «La evaluación de la docencia en las universidades públicas mexicanas: un diagnóstico para su comprensión y mejora. Revista iberoamericana de evaluación educativa.
- Secretaría de Educación Pública. (2008). Reforma integral de la Educación Media Superior en México. México: SEP.
- Stegmann, T. (2000). Evaluación de desempeño docente. Corporación Educacional Cerro Navia. Fundación SEPEC. Disponible en: <http://eoeapsabi.educa.aragon.es>
- Tejedor, F. J. y Varcárcel, A. G. (2010). Evaluación del desempeño docente. Revista española de Pedagogía, n.º 247 (439–459).
- Vargas, O. (2000). Bases para la formación de competencias en la docencia universitaria. Ensayo. Disponible en: www.monografias.com/trabajos15/docencia-universitaria/docencia-universitaria.shtml/

Síntesis curricular

Edmundo Cerda Rodríguez

Profesor de tiempo completo en el Instituto Tecnológico de San Luis Potosí, en el área de Ciencias Básicas. Doctor en Gestión Educativa, Presidente de la Academia de Ciencias Básicas y Jefe de Proyectos Docentes.

Dubelza B. Oliva Garza

Profesora de tiempo completo en el Instituto Tecnológico de San Luis Potosí, en el área de Ingeniería de Sistemas y Computación. Maestra en Ciencias en Ciencias de la Computación, Coordinadora del Proyecto Institucional de Equidad de Género.



LA VIOLENCIA EN LOS JÓVENES DE NUEVO INGRESO DEL ITLM

YOUTH VIOLENCE IN NEW INCOME ITLM

Zenia Isabel **Castro-Borunda**¹; María Guadalupe **Naranjo-Cantabrana**² y Nora Patricia **Ayala-Bobadilla**³

¹Profesora en el Tecnológico Nacional de México-Instituto Tecnológico de Los Mochis. Boulevard Juan de Dios Bátiz y 20 de Noviembre s/n. Código Postal 81200. Los Mochis, Sinaloa. Teléfono 01(668)815 03 26. Correo electrónico: zenia.castro@gmail.com ² Profesora en el Tecnológico Nacional de México-Instituto Tecnológico de Los Mochis. Los Mochis, Sinaloa. Correo electrónico: lpta03@hotmail.com ³ Profesora en el Tecnológico Nacional de México-Instituto Tecnológico de Los Mochis. Los Mochis, Sinaloa. Correo electrónico: patricia.ayala.bobadilla@gmail.com. Responsable: Zenia Isabel Castro Borunda. y a los coautores

RESUMEN

Acorde a la visión del TecNM se realizó la presente investigación sobre la violencia en los jóvenes de nuevo ingreso del ITLM del ciclo 2014-2015; para identificar si han vivido situaciones de violencia. El universo de estudio fueron 1187 estudiantes, el instrumento de investigación fue el cuestionario con 34 ítems, aplicado a una muestra representativa de 489 estudiantes y se obtuvieron resultados significativos: el 23.11% declaró haber sufrido violencia psicológica, 9.20% violencia física, 7.77% violencia patrimonial, 6.75% violencia económica y 5.32% violencia sexual. Como puede apreciarse aun cuando no existe una problemática drástica si es importante generar programas de atención para prevenir la violencia y atender u orientar a quienes la sufren. Dado el contexto actual que vive la juventud es importante políticas públicas y programas de acción para atender esta problemática.

Palabras clave: educación superior tecnológica, psicológica, física, económica, patrimonial y sexual.

SUMMARY

According to TecNM's vision, the following investigation was realized about violence within young adults who are recently entering Los Mochis Institute of Technology in the school year 2014-2015; to identify if they have experienced situations of violence. The field of study was 1187 students; the investigation instrument utilized was a questionnaire with 34 items, applied to a representative sample of 489 students. The results obtained were: 23.11% declared to have suffered psychological violence, 9.20% suffered physical violence, 7.77% patrimonial violence, 6.75% economical violence and 5.32% sexual violence. It can be appreciated that even though a drastic problem does not exist it is important to generate attention programs to prevent violence and to take care and to guide those who have suffered. Given the actual context that adolescents and young adults live, it's important to apply public policies and action programs to deal with the problematic.

Key Words: technological higher education, psychological, physical, economic, patrimonial and sexual.

INTRODUCCIÓN

Dicho proyecto tiene viabilidad y pertinencia ya que en el ITLM únicamente se realizó un estudio de esta naturaleza en el año 2000; se han hecho investigaciones de este tipo con el personal docente y administrativo, atendiendo los requerimientos del Modelo de Equidad de Género. Los temas de género y de violencia constituyen prioridad en las políticas públicas de Gobierno. Por lo tanto, en los planteles del Tecnológico Nacional de México (TecNM) se han realizado acciones a nivel país para coadyuvar a minimizar dicha problemática; visto así, en el TecNM Plantel Los Mochis no es la excepción, por lo que es necesario conocer como ingresan los jóvenes a esta institución en lo referente tanto a la violencia como a la temática de cultura de género.

Se trata de estudiantes que permanecerán en la institución durante 4 años es importante prevenir, fortalecer la cultura de equidad de género, conocer, orientar y atender a quienes padezcan situaciones de violencia. Los resultados deberán ser una base para el diseño de planes y programas de acción en la institución. Es objetivo general es hacer diagnóstico de la violencia en los jóvenes de nuevo ingreso del ITLM periodo 2014-2015 y como objetivo específico es identificar si los jóvenes han vivido situaciones de violencia en sus diferentes modalidades.

MATERIALES Y MÉTODOS

Acorde a la visión y misión del Tecnológico Nacional de México de ofrecer educación superior tecnológica con igualdad de oportunidades para la juventud y atendiendo el principio de equidad de género, se realizó la presente investigación sobre la violencia en los jóvenes de nuevo ingreso del ITLM del ciclo (2014-2015) identificar si los jóvenes han vivido situaciones de violencia (física, psicológica, económica, patrimonial y sexual). El universo de estudio fueron 1187 estudiantes, el instrumento de investigación el cuestionario con 34 ítems aplicado a una muestra representativa de 489 jóvenes de las diferentes carreras que conforman la oferta educativa de nuevo ingreso.

Este estudio se realizó en el Instituto Tecnológico de Los Mochis con alumnos y alumnas de nuevo ingreso (agosto-diciembre 2014) de las siguientes carreras:

- Ingeniería Electrónica
- Ingeniería Mecánica
- Ingeniería Electromecánica
- Ingeniería en Informática
- Licenciatura en informática
- Ingeniería en Industrias Alimentarias
- Ingeniería en Gestión Empresarial
- Licenciatura en Administración
- Ingeniería Industrial
- Ingeniería Química
- Licenciatura en Biología
- Contador Público
- Arquitectura

La definición de violencia de la Organización Mundial de la Salud (OMS) como lo manifiesta la Secretaría de Salud de Puebla (2005) es el uso intencional de la fuerza o poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. Los tipos de violencia según la Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida libre de violencia son la violencia psicológica, física, patrimonial, económica, sexual y cualquier otra forma análoga que lesione o dañe la dignidad, integridad y se definen a continuación:

La violencia psicológica según el Congreso de la Unión (2015) y compartida también por el Consejo Nacional de la Población (2015) es cualquier acto que dañe la estabilidad psicológica: negligencia, abandono, descuido, insultos, humillaciones, devaluación, marginación, indiferencia, comparaciones destructivas, rechazo, restricción a la autodeterminación y amenazas, las cuales conllevan a la víctima a la depresión, a la devaluación de su autoestima e incluso al suicidio. Es

también: *La que causa daño emocional y disminución de la autoestima o perjudica y perturba el pleno desarrollo personal o que busca degradar o controlar sus acciones, comportamientos, creencias y decisiones, mediante amenaza, acoso, hostigamiento, restricción, humillación, deshonra, descrédito, manipulación o aislamiento* (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, s.f.).

La violencia física tal como lo indica el Congreso de la Unión (2015) es cualquier acto que inflige daño no accidental, usando la fuerza física o algún tipo de arma u objeto que pueda provocar o no lesiones ya sean internas, externas, o ambas y otra importante definición es *La que se emplea contra el cuerpo de la mujer produciendo dolor, daño o riesgo de producirlo y cualquier otra forma de maltrato o agresión que afecte su integridad física* (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, s.f.).

La violencia patrimonial.- *Es cualquier acto u omisión que afecta la supervivencia de la víctima. Se manifiesta en: la transformación, sustracción, destrucción, retención o distracción de objetos, documentos personales, bienes y valores, derechos patrimoniales o recursos económicos destinados a satisfacer sus necesidades y puede abarcar los daños a los bienes comunes o propios de la víctima* (Congreso de la Unión, 2015) y otra definición importante sería *Cualquier acto u omisión que afecta la situación patrimonial de la víctima* (Enfoque de Igualdad.org, 2015).

Violencia económica.- *Es toda acción u omisión del Agresor que afecta la supervivencia económica de la víctima. Se manifiesta a través de limitaciones encaminadas a controlar el ingreso de sus percepciones económicas, así como la percepción de un salario menor por igual trabajo, dentro de un mismo centro laboral* (Congreso de la Unión, 2015).

La violencia sexual.- Es cualquier acto que degrada o daña el cuerpo y/o la sexualidad de la Víctima y que por tanto atenta contra su libertad, dignidad e integridad física. Es una expresión de abuso de poder que implica la supremacía masculina sobre la mujer, al denigrarla y concebirla como objeto y por último *Cualesquiera otras formas análogas que lesionen o sean susceptibles de dañar la dignidad, integridad o libertad* (Congreso de la Unión, 2015), así como también la define la Organización Mundial de la Salud (2015) que abarca actos que van desde el acoso verbal a la penetración forzada y una variedad de tipos de coacción, desde la presión social y la intimidación a la fuerza física, definición compartida también por la National Sexual Violence Resource Center (2012).

Según datos de la Secretaría de Salud de Puebla (2015) la violencia física es la más evidente porque el daño producido se marca en el cuerpo de la víctima. Existe la violencia psicológica, que produce daño en la esfera emocional. La violencia sexual en donde encontramos la violación, o los tocamientos y realizar prácticas sexuales que no se desean. En la actualidad tenemos al bullying *...los abusos, maltratos entre compañeros o bullying, se refiere a una acción en la que un individuo es agredido, intimidado por otros individuos convirtiéndose en víctima incapacitada para defenderse por sí misma* (Fernández, 2003), es además es el hostigamiento escolar, el maltrato físico, verbal o psicológico, producido entre escolares en forma reiterada, a lo largo de un tiempo determinado.

La violencia durante el noviazgo es más frecuente de lo que se imagina, se trata de una dificultad más a superar y la mejor forma de combatirla es frenarla desde el inicio. La violencia comienza

haciendo su tímida aparición primero y posteriormente se adueña de algunas relaciones durante años

Esta investigación tiene un enfoque mixto, por su método la investigación se desarrolló en forma deductiva-inductiva, de análisis y síntesis. Las unidades de análisis son: violencia física, psicológica, económica, patrimonial y sexual. El universo estuvo conformado por los 1187 estudiantes de nuevo ingreso del Instituto Tecnológico de Los Mochis en Los Mochis, Sinaloa de las carreras antes mencionadas y se realizó un muestreo estratificado, aplicándose la fórmula para la obtención de una muestra sin ajustar y posteriormente una muestra ajustada, tal como se indica en el cuadro 1. El cuestionario se aplicó a 489 estudiantes de los 1187 que conformaron el universo. Se utilizó la técnica de encuesta con el correspondiente instrumento: cuestionario, mismo que se realizó de manera inicial con 34 ítems:

Se realizó el procesamiento de la información utilizando el programa estadístico del Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) para la determinación de resultados. Una vez que se aplicó el instrumento de recolección de datos a la población por medio del cuestionario, se utilizó la estadística descriptiva ya que esta permite recopilar, organizar, presentar, analizar e interpretar los datos obtenidos. Inicialmente se obtuvo el análisis de confiabilidad con el Alfa de Cronbach al cuestionario, aplicándose a 25 estudiantes para la determinación de los resultados, mismos que se enuncian en los cuadros subsiguientes.

El análisis de confiabilidad se llevó a cabo empleando el Alpha de Cronbach normal y estandarizado en cada una de las variables del instrumento. Se procedió a la estadística de fiabilidad, obteniendo resultados altamente positivos, aplicándose a los 34 ítems y a 25 estudiantes obteniendo el 0.736 y como el parámetro ideal es superior al 0.7 este se cumple de manera positiva; es decir el instrumento fue fiable:

El valor mínimo aceptable para el coeficiente alfa de Cronbach es 0.7; por debajo de ese valor la consistencia interna de la escala utilizada es baja” Este valor manifiesta la consistencia interna, es decir, muestra la correlación entre cada una de las preguntas; un valor superior a 0.7 revela una fuerte relación entre las preguntas, un valor inferior revela una débil relación entre ellas (Bojórquez, López, Hernández & Jiménez, 2013).

Las encuestas fueron aplicadas al 100% en la muestra obtenida y los datos fueron procesados utilizando el programa estadístico IBM SPSS, utilizando los dos aspectos: variables y datos.

Cuadro 1.- Datos obtención muestra

Concepto	Cantidad
Población Total	1187
Muestra sin Ajustar	833.3333
Factor para obtener la muestra estratificada	0.41247318
Muestra estratificada por carreras	489 alumnos
Comprobación de la muestra estratificada	Correcta

Se obtuvo la muestra estadística dando como resultado 489 estudiantes con una población de 1187 compuesta por alumnos de la matrícula enero-junio 2015 del 2º semestre de todas las carreras del Tecnológico Nacional de México – Instituto Tecnológico de Los Mochis (*Cuadro 1*).

Cuadro 2.- Muestreo por carreras

No.	Carreras del Tecnológico Nacional de México - Los Mochis	Matrícula Enero Junio 2015	Factor	Muestra estratificada
	Instituto Tecnológico de Los Mochis (2os. Semestres)	1187	0.4124732	489
1	Ingeniería Electrónica	42	0.4124732	17
2	Ingeniería Mecánica	79	0.4124732	33
3	Ingeniería Electromecánica	137	0.4124732	57
4	Ingeniería en Informática	59	0.4124732	24
5	Licenciatura en informática	0	0.4124732	0
6	Ingeniería en Industrias Alimentarias	58	0.4124732	24
7	Ingeniería en Gestión Empresarial	150	0.4124732	62
8	Licenciatura en Administración	42	0.4124732	17
9	Ingeniería Industrial	257	0.4124732	106
10	Ingeniería Química	40	0.4124732	16
11	Licenciatura en Biología	78	0.4124732	32
12	Contador Público	123	0.4124732	51
13	Arquitectura	122	0.4124732	49
	Totales	1,187	0.4124732	489

Tomando la información de la matrícula Enero – Junio 2015, con los estudiantes inscritos en todas las carreras del Instituto se procedió a la obtención de la muestra probabilística (489 estudiantes), se obtuvo la muestra por estratos, es decir por carreras se muestra de manera clara dicha información (*Cuadro 2*).

Cuadro 3.- Resumen de procesamiento de casos con el Alfa de Cronbach

Resumen		N	%
Casos	Válido	25	100.0
	Excluido ^a	0	.0
	Total	25	100.0

Se realizó la prueba del Alfa de Cronbach, aplicándosele a 25 casos de la muestra seleccionada previamente, esto para conocer la confiabilidad (*Cuadro 3*).

Cuadro 4.- Estadísticas de fiabilidad del Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	N de elementos
.736	35

En el *Cuadro 4* se obtuvo el indicador del alfa de Cronbach .736 lo cual muestra que es confiable según Oviedo & Campo-Arias (2005) ya que es importante que todas las escalas deben ser formalmente validadas antes, con el propósito de conocer de las propiedades psicométricas en una población específica, lo cual se cumplió al obtener el .736.

Cuadro 5.- Estadísticas del total de cada elemento del Alfa de Cronbach (datos de Ledesma, Molina & Valero, 2007)

Ítems	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Género estudiantes	11.907	0.099	0.736
1. ¿Conoces la definición de violencia física?	12.083	0	0.737
2. ¿Ha sufrido usted alguna vez violencia física de su pareja?	10.977	0.561	0.715
3. ¿Has hablado con alguien sobre tu problema de Violencia física?	12.083	0	0.737
4. Después de ser agredido, ¿La violencia física ha afectado tu comportamiento o tu vida?	11.823	0.16	0.734
5. Después de ser agredido ¿Has tenido que recurrir a atención psicológica?	12.083	0	0.737
6. Después de ser agredido, ¿Has tenido que recurrir a atención médica?	12.083	0	0.737
7. ¿Conoces el cutting?	11.54	0.083	0.746
8. ¿Conoces alguna persona que se autolesione?	11.75	0.06	0.743
9. ¿Alguna vez has pensado en autolesionarte?	11.24	0.599	0.719
10. ¿Sabes cómo prevenir el cutting?	11.307	0.2	0.734
11. ¿Conoces la definición de violencia psicológica?	11.427	0.31	0.727
12. ¿Ha sufrido alguna vez violencia psicológica de su pareja?	10.833	0.304	0.727
13. ¿Has hablado con alguien sobre tu problema de Violencia psicológica?	11.107	0.335	0.724
14. ¿La violencia psicológica ha afectado tu comportamiento o tu vida?	11.74	0.221	0.732
15. ¿Has tenido que recurrir a atención psicológica?	12.083	0	0.737
16. ¿Tienes novio (a), pareja o esposo (a)?	11.41	0.12	0.743
17. ¿Tienes problemas con tu pareja?	12.083	0	0.737
18. ¿Eres feliz con tu pareja?	10.807	0.306	0.727

Cuadro 5.- Estadísticas del total de cada elemento del Alfa de Cronbach (datos de Ledesma, Molina & Valero, 2007). Continuación

Ítems	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
19. ¿Sientes que tu pareja te controla constantemente?	11.19	0.301	0.726
20. ¿Crees que tu noviazgo o matrimonio pudiera ser una relación peligrosa?	11.24	0.599	0.719
21. ¿Conoces la definición de violencia económica?	11.407	0.165	0.737
22. ¿Ha sufrido violencia económica en su trabajo?	10.627	0.623	0.707
23. ¿Ha sufrido violencia económica de parte de su familia?	12.157	-0.081	0.742
24. ¿Has acudido con alguien para recibir ayuda al respecto?	11.823	0.16	0.734
25. ¿Conoces la definición de violencia sexual?	11.923	0.087	0.737
26. ¿Tienes vida sexual activa?	10.777	0.364	0.721
27. ¿Ha sido acosada sexualmente?	10.877	0.501	0.715
28. ¿Le han presionado para tener relaciones sexuales?	10.627	0.623	0.707
29. ¿Ha recibido ayuda psicológica para su problema de violencia sexual?	12.083	0	0.737
30. ¿Ha sufrido violencia sexual?	10.977	0.561	0.715
31. ¿Conoces la definición de violencia patrimonial?	12.06	-0.059	0.754
32. ¿Ha sufrido despojo de sus bienes materiales?	11.357	0.233	0.731
33. ¿Le han destruido objetos de su propiedad, documentos personales, valores, dinero u otros recursos?	11.46	0.229	0.731
34. ¿Ha sido desconocida en el reparto de bienes familiares?	11.24	0.599	0.719

En el *Cuadro 5* se muestra la relación estadística de cada ítem con el indicador de alfa de Cronbach, mostrando en forma clara que en todos y cada uno de ellos supera el 0.7 lo cual demuestra la confiabilidad del resultado.

El método de consistencia interna tal como lo indica Ledesma, Molina & Valero (2007) es el camino más habitual para estimar la fiabilidad de pruebas, escalas o test, cuando se utilizan conjuntos de ítems o reactivos que se espera midan el mismo atributo o campo de contenido. La principal ventaja del Alfa de Cronbach es que requiere solo una administración de la prueba y se realiza con el SPSS, obteniendo los indicadores para corroborar la fiabilidad, que en el presente caso lo cubre en todos los ítems.

En la sección de resultados se utilizó la estadística descriptiva básica para que con el ingreso de datos se egrese información válida y confiable. Por lo tanto es importante reconocer que la estadística descriptiva se puede definir como *...un método para describir numéricamente conjuntos numerosos, ya que las permanencias estadísticas no se dan en los casos raros. No es posible, por tanto, sacar conclusiones concretas y precisas de los datos estadísticos* (Vargas,1995), cumpliendo con el objetivo de la estadística es el de *...hacer inferencias (predecir, decidir) sobre algunas características de una población con base en la información contenida en una muestra* (INEGI, s.f.).

Cuadro 6.- Estadística descriptiva (Media, Desviación estándar)

Concepto	N	Media	Desviación estándar
1. ¿Conoces la definición de violencia física?	489	1.03	0.178
2. ¿Ha sufrido usted alguna vez violencia física de su pareja?	489	1.91	0.289
3. ¿Has hablado con alguien sobre tu problema de Violencia física?	489	1.96	0.193
4. Después de ser agredido, ¿La violencia física ha afectado tu comportamiento o tu vida?	489	1.95	0.212
5. Después de ser agredido ¿Has tenido que recurrir a atención psicológica?	489	1.98	0.135
6. Después de ser agredido, ¿Has tenido que recurrir a atención médica?	489	2	0
7. ¿Conoces el cutting?	489	1.41	0.493
8. ¿Conoces alguna persona que se autolesione?	489	1.77	0.422
9. ¿Alguna vez has pensado en autolesionarte?	489	1.97	0.173
10. ¿Sabes cómo prevenir el cutting?	489	1.71	0.455
11. ¿Conoces la definición de violencia psicológica?	489	1.11	0.314
12. ¿Ha sufrido alguna vez violencia psicológica de su pareja?	489	1.77	0.422
13. ¿Has hablado con alguien sobre tu problema de Violencia psicológica?	489	1.88	0.324
14. ¿La violencia psicológica ha afectado tu comportamiento o tu vida?	489	1.91	0.289
15. ¿Has tenido que recurrir a atención psicológica?	489	1.97	0.161
16. ¿Tienes novio (a), pareja o esposo (a)?	489	1.57	0.496
17. ¿Tienes problemas con tu pareja?	489	2	0
18. ¿Eres feliz con tu pareja?	489	1.55	0.498
19. ¿Sientes que tu pareja te controla constantemente?	489	1.94	0.244
20. ¿Crees que tu noviazgo o matrimonio pudiera ser una relación peligrosa?	489	1.97	0.183
21. ¿Conoces la definición de violencia económica?	489	1.27	0.445
22. ¿Ha sufrido violencia económica en su trabajo?	489	1.93	0.251
23. ¿Ha sufrido violencia económica de parte de su familia?	489	1.94	0.244
24. ¿Has acudido con alguien para recibir ayuda al respecto?	489	1.98	0.135
25. ¿Conoces la definición de violencia sexual?	489	1.14	0.351
26. ¿Tienes vida sexual activa?	489	1.73	0.446
27. ¿Ha sido acosada sexualmente?	489	1.88	0.324

Cuadro 6.- Estadística descriptiva (Media, Desviación estándar)

Concepto	N	Media	Desviación estándar
28. ¿Le han presionado para tener relaciones sexuales?	489	1.9	0.298
29. ¿Ha recibido ayuda psicológica para su problema de violencia sexual?	489	1.98	0.135
30. ¿Ha sufrido violencia sexual?	489	1.95	0.225
31. ¿Conoces la definición de violencia patrimonial?	487	1.35	0.477
32. ¿Ha sufrido despojo de sus bienes materiales?	489	1.92	0.268
33. ¿Le han destruido objetos de su propiedad, documentos personales, valores, dinero u otros recursos?	489	1.9	0.295
34. ¿Ha sido desconocida en el reparto de bienes familiares?	489	1.96	0.198
N válido (por lista)	487		

En el *Cuadro 6* se muestra de manera clara por número de preguntas los datos estadísticos.

- Primera Columna. Son los 34 ítems, es decir el número de preguntas realizadas en el instrumento.
- Segunda Columna. Se aplicaron a 489 estudiantes, la cual era la muestra a aplicar en un 100%.
- Tercera Columna. Es la media, la cual ocurre cuando se divide la suma de todas las respuestas por el número de encuestados (489) el cálculo de la media es la *...medida de tendencia central más utilizada y puede definirse como el promedio aritmético de una distribución y es la suma de todos los valores dividida entre el número de casos* (Hernández, 2010).
- Cuarta fila. La desviación es el *...promedio de desviación de las puntuaciones con respecto a la media que se expresa en las unidades originales de medición de la distribución* (Hernández, 2010), esta representa la suma de las diferencias al cuadrado entre cada observación y la media y N representa el número total de observaciones, en el presente caso la desviación estándar es para las 34 preguntas. En este grupo la desviación estándar existe aunque es mínima, oscilando entre .135 que es el más pequeño y .496 la más grande.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Gandhi quien aún a pesar de su muerte ha sido la inspiración de los movimientos no violentos por los derechos civiles y el cambio social a través del mundo. En el transcurso de su vida, Gandhi permaneció comprometido a su creencia en la no violencia incluso bajo condiciones opresivas y frente a retos aparentemente infranqueables según (Naciones Unidas, 2013), paradójicamente a la realidad mundial que se vive en estos tiempos.

La violencia es una constante en la vida de gran número de personas en todo el mundo, y nos afecta a todos de un modo u otro. Para muchos, permanecer a salvo consiste en cerrar puertas y ventanas, y evitar los lugares peligrosos. Para otros, en cambio, no hay escapatoria, porque la amenaza de la violencia está detrás de esas puertas, oculta a los ojos de los demás (Krug; Dahlberg; Mercy; Zwi & Lozano, 2003) por tal motivo es importante la realización de la presente investigación de este tema: la violencia.

En este aspecto es importante el desarrollar la argumentación sobre la definición de violencia: en el sentido de que el término violencia puede surtir, precisamente, ese efecto en el pensamiento social contemporáneo desde la relativamente precisa “fuerza física empleada para causar daño” como lo indica Blair (2009), hasta la claramente metafórica de “energía natural o física o fuerza en acción”, pasando por la muy ambigua de “uso injusto de la fuerza o el poder” y en la etimología de la palabra: “Violencia” se deriva del latín vis (fuerza) y latus (participio pasado del verbo ferus: llevar o transportar). En su sentido etimológico significa, pues, llevar la fuerza a algo o alguien.

La violencia según Núñez; Monge; Gríos; Elizondo & Rojas (2003) se caracteriza por un patrón de conducta coercitiva que abarca el abuso físico (golpes, quemaduras, mordeduras, heridas con arma blanca o de fuego), el abuso psicológico y emocional (intimidación, humillaciones verbales, manipulación, omisión, abandono, negligencia) y el abuso sexual, el cual consiste en forzar física o psicológicamente a la mujer a la relación sexual o a una conducta sexual de determinado tipo. Por tal motivo el Ministerio de Educación Pública, (2012) expone que la prevención tiene como fundamento la creación de una cultura de paz y de resolución alternativa a la violencia y de los conflictos, lamentablemente la violencia en la vida de las alumnas y alumnos existe.

A continuación se presentan el *Cuadro 7 y 8* con información de la edad y género del alumnado con el cual se trabajó. De igual manera se han seleccionado alguna de las gráficas más representativas de los resultados de este trabajo.

Cuadro 7.- Edad de los estudiantes

	Ítems	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	18	189	37.5	38.7	38.7
	19	231	45.8	47.2	85.9
	20	39	7.7	8.0	93.9
	21	22	4.4	4.5	98.4
	22	2	.4	.4	98.8
	23	2	.4	.4	99.2
	24	2	.4	.4	99.6
	25	2	.4	.4	100.0
	Total	489	97.0	100.0	
Perdidos	Sistema	15	3.0		
Total		504	100.0		

La edad de los estudiantes está dentro del rango de los 18 hasta los 25, un 38.7% de 18 años, 47.2% de 19, 8% de 20, 4.5% de 21 y dentro del .4% estudiantes de 22, 23, 24 y 25 años. Lo interesante es que mayormente son estudiantes de 18 y 19 años lo cual es una población por demás importante para el estudio de la presente investigación.

Cuadro 8.- Género de los estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Femenino	222	44.0	45.4	45.4
	Masculino	267	53.0	54.6	100.0
	Total	489	97.0	100.0	
Perdidos	Sistema	15	3.0		
Total		504	100.0		

En el *Cuadro 8* se brinda información sobre el género (Femenino-Masculino) se encontró que el 45.4 % son mujeres y el 53% hombres.

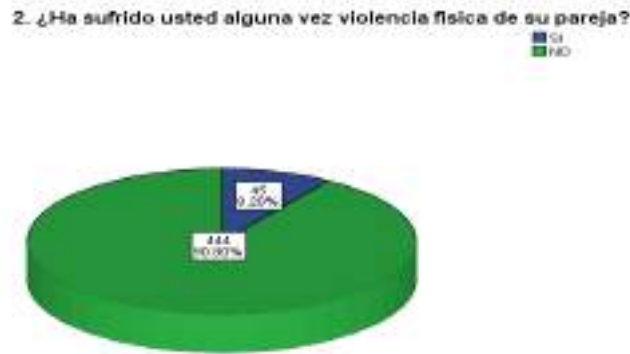


Figura 1.- Pregunta 2.

Aun cuando la mayoría de los encuestados respondieron que no han tenido violencia física, el número menor 9.20% es de llamar la atención para la institución y su canalización a técnicas de ayuda.



Figura 2.- Pregunta 4.

La violencia física siempre afecta el comportamiento de la persona y hay que instrumentar acciones institucionales para su atención.



Figura 3.- Pregunta 8.

La autolesión como resultado de estados de ánimo negativo en las personas, como son frustraciones, coraje, autoestima baja, las que incluso pueden desencadenar en el suicidio. Es importante identificar y atender a quienes sufren esta problemática. Se trata de un porcentaje importante ya que son 113 personas, representado por el 23.11%.



Figura 4.- Pregunta 9.

La mayoría alude que no, sin embargo el 3.07% es de consideración para las acciones correctivas o de ayuda que el instituto debe implementar.

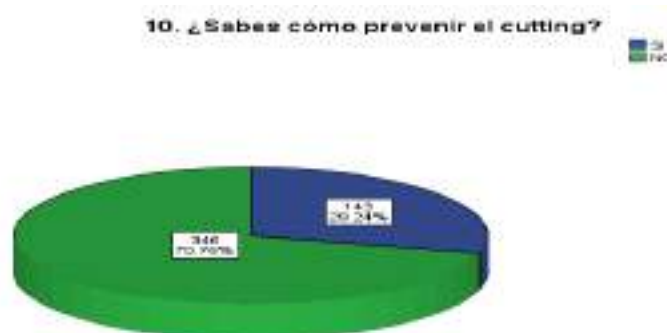


Figura 5.- Pregunta 10.

La mayoría dice que no sabe/no conocen la prevención del cutting, se trata de un área de oportunidad para el instituto para rediseñar apoyos psicológicos a sus alumnos.

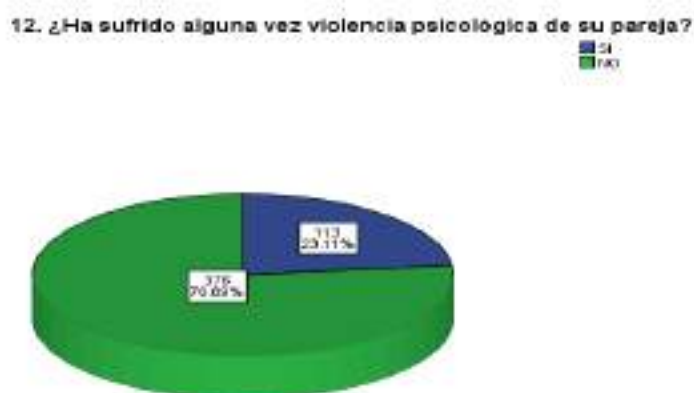


Figura 6.- Pregunta 12.

En esta gráfica los que sí han sufrido este tipo de violencia deben ser atendidos en terapias y llevar un seguimiento de ellos. Los que no, se les debe de informar y educar para que no suceda.

18. ¿Eres feliz con tu pareja?

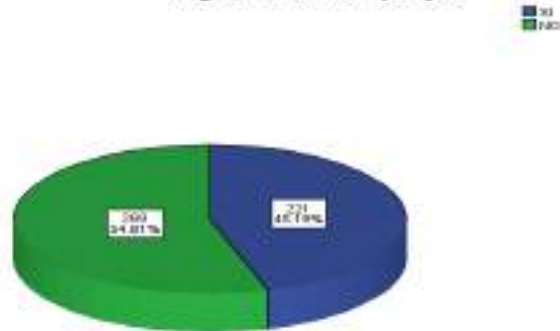


Figura 7.- Pregunta 18.

Aun cuando la mitad dice que no se define que es la felicidad en sí, la mayoría expresa que no es feliz con su pareja, lo cual se puede traducir en comportamientos de baja autoestima, devaluación, conflictos existenciales, los que repercuten en su vida social, como académica.

19. ¿Sientes que tu pareja te controla constantemente?

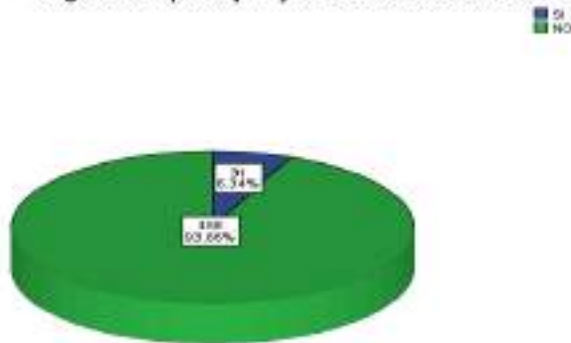


Figura 8.- Pregunta 19.

La mayoría de los alumnos considera que no, pero hay un número significativo que expresa que su pareja si lo controla constantemente.

20. ¿Crees que tu noviazgo o matrimonio pudiera ser una relación peligrosa?

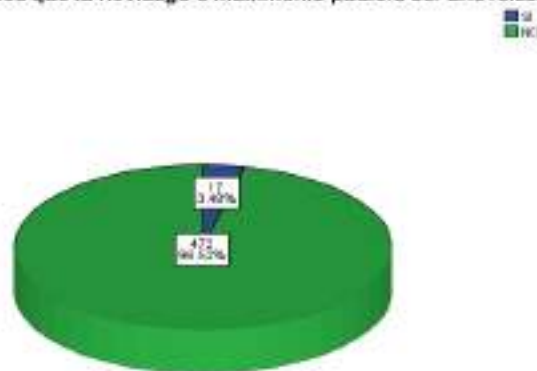


Figura 9.- Pregunta 20.

La mayoría expresó que no, sin embargo la minoría requiere de atención y asesoría.

22. ¿Ha sufrido violencia económica?



Figura 10.- Pregunta 22.

Existe un menor número de estudiantes que declaran haberla sufrido, lo que afecta la supervivencia de la víctima en la satisfacción de sus necesidades básicas, como son la alimentación, el vestido, la salud, etc.

26. ¿Tienes vida sexual activa?

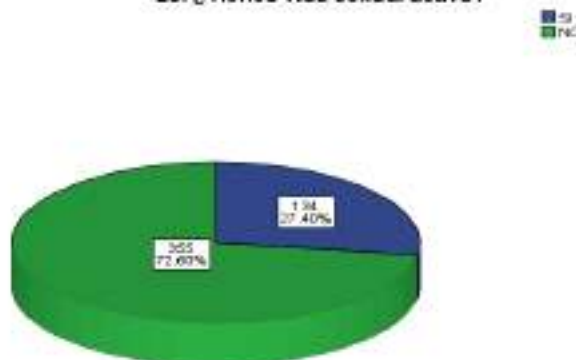


Figura 11.- Pregunta 26.

Tres cuartas partes han declarado que no, pero se debe considerar un programa de educación sexual permanente, que ayude a prevenir embarazos no deseados y una vida sexual saludable.

27. ¿Ha sido acosada sexualmente?

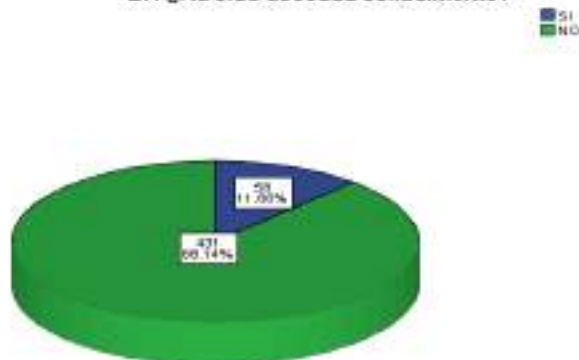


Figura 12.- Pregunta 27.

El acoso daña la integridad y la dignidad de la persona, por lo que es importante implementar acciones para apoyar a quienes declaran haberla sufrido.

28. ¿Le han presionado para tener relaciones sexuales?



Figura 13.- Pregunta 28.

Es importante impulsar un programa de educación sexual que fortalezca la toma de decisiones en el alumnado respecto a este tema, para prevenir encontrarse en circunstancias que los obliguen a relaciones no deseadas.

30. ¿Ha sufrido violencia sexual?



Figura 14.- Pregunta 30.

La violencia sexual es el tipo de violencia más dañino en el ser humano, ya que atenta contra la integridad física y emocional; el 5.32% es drástico, ya que lo ideal es que no debería haber tal situación. Es importante identificar los acontecimientos que viven los jóvenes para sufrir violencia sexual.

32. ¿Ha sufrido despojo de sus bienes materiales?



Figura 15.- Pregunta 32.

Aun cuando la mayoría declara que no, es importante que el alumnado identifique los diferentes tipos de violencia para que puedan prevenirla y en su caso orientar a quienes ya la hayan sufrido.



Figura 16.- Pregunta 33.

Se logró comprobar la hipótesis en donde se exponía que un 10% de los estudiantes de nuevo ingreso sufría algún tipo de violencia; el 23.11% declaró haber sufrido violencia psicológica, 9.20% violencia física, 7.77% violencia patrimonial, 6.75% violencia económica y 5.32% violencia sexual; en efecto los indicadores fueron muy cercanos al 10%, pero son resultados que requieren de la implementación de estrategias para su atención.

El objetivo primario de la presente investigación fue hacer diagnóstico de la violencia en los jóvenes de nuevo ingreso del ITLM periodo 2014-2015 y como objetivo específico el identificar si los jóvenes han vivido situaciones de violencia y se logró con creces, esto es identificaron aspectos primordiales entre los que se destacan que si existe la *violencia sexual* en un porcentaje del 5.32% pero que representa a 26 personas las cuales han sido vulneradas en su honor y en su integridad.

Respecto a la variable denominada *violencia física* se encontró que un 9.20% representa a 45 personas que si han sufrido violencia física de su pareja, es decir es un número drástico que expresa una realidad que están viviendo nuestros estudiantes hoy en día con sus parejas, el hecho que esos estudiantes permanezcan cuatro años en la institución es un momento valioso para poder prestarle la ayuda necesaria y que se enfrente y salga de esa situación que hoy por hoy afecta su vida. La *violencia psicológica* increíblemente trae consigo un indicador bastante fuerte, severo, representado por un 23.11% formado por 113 estudiantes que requieren apoyo para poder superar sin afectar su rendimiento académico y desarrollo personal.

Respecto a la *violencia económica* la cual se refiere a la afectación en cuanto a prestaciones, ingresos, condiciones de trabajo que una persona puede sufrir al sentirse presionada por personas con las cuales guarda una relación de subordinación. Por lo tanto se encontró que un 6.75% que significa que 33 personas declararon haberla sufrido. La *violencia patrimonial* es cualquier acto u omisión que afecta la supervivencia de la víctima. Se manifiesta en: la transformación, sustracción, destrucción, retención o distracción de objetos, documentos personales, bienes y valores, derechos patrimoniales o recursos económicos destinados a satisfacer sus necesidades y puede abarcar los daños a los bienes comunes o propios de la víctima lo cual también sucedió en la

investigación, ya que hubo 20 estudiantes que sufrieron este tipo de violencia, es decir un 7.77% de la muestra manifestaron que han sufrido despojos de sus bienes materiales.

Todos los tipos de violencia que se utilizaron como variables realmente existieron en la vida de algunos alumnos o alumnas y aún en esta problemática el varón y la mujer son iguales, como lo marca la Constitución Política en el Artículo 4 (Cámara de Diputados. Congreso de la Unión, 2015) y la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (Cámara de Diputados. Congreso de la Unión, 2015).

Por tal motivo es importante conocer que el desarrollo humano de los estudiantes está siendo afectado, disminuido y por tal motivo citando a la Ley de Acceso de las Mujeres a una vida libre de violencia para el estado de Sinaloa es importante *sentar las bases para el diseño de políticas públicas, programas y acciones con alto contenido de respeto a la igualdad y de no discriminación entre hombres y mujeres* (Congreso del Estado Libre y Soberano de Sinaloa, 2013) y además es importante según el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 el coadyuvar el cumplimiento de la meta nacional: un México incluyente (Gobierno de la República, s.f.).

El Modelo Educativo para el Siglo XXI orienta el proceso educativo a la formación de profesionales para alcanzar un mayor desarrollo social y es justo donde es conveniente la generación de estrategias directas para que se logre la estabilidad del individuo, tenemos como Instituto una obligación hacia nuestros estudiantes y no solo la relacionada con la actividad productiva, científica, creatividad, transferencia de tecnologías, etc. sino también en relación a su persona. La educación pasa por la implicación de todos, tal como dice (Bona, 2015) que las instituciones y los profesores que en ellas participamos que tienen en cuenta el factor humano salgan a la luz.

Concluyendo la diferencia entre la violencia de la agresión animal que no se produce sino dentro del equilibrio ecológico y que, en rigor, y pese a sus formas, no debería llamarse violencia y la violencia en los seres humanos ...*sólo el hombre es capaz de ejercer su fuerza contra él mismo y de destruirse* (Blair, 2009)

LITERATURA CITADA

- Congreso del Estado Libre y Soberano de Sinaloa. (2013). *Ley de Acceso de las mujeres a una vida libre de violencia para el Estado de Sinaloa. Artículo 2..* Disponible en: <http://docs.mexico.justia.com.s3.amazonaws.com/estatales/sinaloa/ley-de-acceso-a-las-mujeres-a-una-vida-libre-de-violencia-para-el-estado-de-sinaloa.pdf>
- Blair, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política y cultura*, Issue 32, pp. 9-33.
- Bojórquez, J., López, L., Hernández, M. y Jiménez, E. (2013). *Utilización del alfa de Cronbach para validar la confiabilidad de un instrumento de medición de satisfacción del estudiante en el uso del software Minitab.* Disponible en: <http://www.laccei.org/LACCEI2013-Cancun/RefereedPapers/RP065.pdf> [Último acceso: 9 Agosto 2015].

Bona, C. (2015). *Global Teacher Prize*. Disponible en: <http://www.globalteacherprize.org/es/finalist/cesar-bona-garcia> [Último acceso: 28 Agosto 2015].

Cámara de Diputados. Congreso de la Unión. (2015). *Constitución Política*. Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>

Cámara de Diputados. Congreso de la Unión. (2015). *Ley General para la igualdad entre mujeres y hombres*. Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgimh.htm>

Congreso de la Unión. (2015). *Ley General de Acceso de las mujeres a una vida libre de violencia*. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV_040615.pdf [Último acceso: 9 Agosto 2015].

Consejo Nacional de la Población. (2015). *Violencia emocional, física, sexual y económica*. Disponible en: http://www.violenciaenlafamilia.conapo.gob.mx/en/Violencia_Familiar/Violencia_emocional_fsica_sexual_y_econmica

Dirección General de Educación Superior Tecnológica. (2012). *Modelo Educativo para el siglo XXI. Formación y Desarrollo de competencias profesionales*. México, D.F.: Dirección General de Educación Superior Tecnológica.

Enfoque de Igualdad.org. (2015). *Violencia patrimonial*. Disponible en: <http://www.enfoquedeigualdad.org/tipos-de-violencia/patrimonial>

Fernández, I. (2003). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Nancea, S.A..

Gobierno de la República. (s.f.). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Disponible en: <http://pnd.gob.mx/>

Hernández, R. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.

INEGI. (s.f.). *Estadística Descriptiva*. Disponible en: <http://www.inegi.org.mx/inegi/spc/doc/INTERNET/Estad%C3%ADstica%20Descriptiva.pdf>

Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B. y Lozano, R. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.

Ledesma, R., Molina, G. y Valero, P. (2007). Análisis de consistencia interna mediante Alfa de Cronbach: un programa basado en. *Psico-USF*, 7(2), pp. 143-152.

Ministerio de Educación Pública. (2012). *Protocolo específico sobre violencia física, psicológica y sexual*. Disponible en: http://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/violencia_0.pdf

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, s.f.. *Violencia de Género. Tipos y Modalidades de Violencia*. Disponible en: <http://www.jus.gob.ar/areas-tematicas/violencia-de-genero/tipos-y-modalidades-de-violencia.aspx>

Naciones Unidas. (2013). *Antecedentes*. Disponible en: <http://www.un.org/es/events/nonviolenceday/background.shtml>

National Sexual Violence Resource Center. (2012). *Violencia sexual*. Disponible en: http://www.nsvrc.org/sites/default/files/Publications_NSVRC_Overview_Que-es-la-Violencia-Sexual.pdf

Núñez, P., Monge, R., Gríos, C., Elizondo, A. y Rojas, A. (2003). La violencia física, psicológica, emocional y sexual durante el embarazo: riesgo reproductivo predictor de bajo peso al nacer en Costa Rica. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 14(2).

Organización Mundial de la Salud. (2015). *Violencia Sexual*. Disponible en: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/98821/1/WHO_RHR_12.37_spa.pdf

Oviedo, H. y Campo, A. A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV(4), pp. 572-580.

Secretaría de Salud de Puebla. (2005). *La violencia física, psicológica, sexual, bullying y sexting en jóvenes*. Disponible en: <http://ss.pue.gob.mx/index.php/articulos-puebla-sana/item/197-la-violencia-fisica-psicologica-sexual-bullying-y-sexting-en-jovenes>

Vargas, A. (1995). *Estadística descriptiva e inferencial*. España: Ciencia y técnica.

Síntesis curricular

Zenia Isabel Castro Borunda

Doctorante en Ciencias Administrativas, Maestría en Ciencias de la Educación. Docente en el Instituto Tecnológico de Los Mochis (ITLM) del Tecnológico Nacional de México (TecNM) y en la Universidad de Occidente en programas de maestría. Dictado cursos a docentes y empresas, conferencias y ponencias en Congresos y Universidades, dirigido y realizado investigaciones, publicado artículos científicos, Jurado en Eventos de Innovación y Emprendedurismo a nivel local y Regional en el Estado de Sinaloa.

María Guadalupe Naranjo Cantabrana

Doctorante en Ciencias de lo Fiscal, Maestría en Derecho Constitucional y Licenciatura en Derecho. Maestra de tiempo completo en el Instituto Tecnológico de Los Mochis (ITLM) del Tecnológico Nacional de México (TecNM), tutora de alumnos y alumnas de la carrera de Contador Público, coordinadora Institucional del Modelo de Equidad de Género en el ITLM y directora de la línea de investigación Equidad de Género, dictado cursos a docentes, conferencias y ponencias en Congresos.

Nora Patricia Ayala Bobadilla

Licenciatura en Pedagogía en la UNAM con especialidad en Formación Docente, Maestría en Planeación y Administración de la Educación Superior en la Universidad Autónoma de Sinaloa, Profesora en el Tecnológico Nacional de México y en el ITESUM Los Mochis. Trabajé en el puesto de Analista de Tiempo Completo sobre aspectos educativos internacionales en la SEP. Dirigido y realizado investigaciones en el nivel Superior, publicado artículos, presentado ponencias en Congresos.



LA TUTORÍA PROFESIONAL: UNA ESTRATEGIA PARA FAVORECER LA FORMACIÓN DE DOCENTES A PARTIR DEL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA

MENTORING, PROFESSIONAL: A STRATEGY TO PROMOTE TEACHER TRAINING FROM THE DEVELOPMENT OF SELF-ESTEEM

Flor Naela Ahumada-García¹ y Claudia Isabel Obregón-Nieto²

¹Maestra de Tiempo completo de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, México. Integrante del cuerpo académico La formación docente y la evaluación de su práctica y perfil PRODEP. Jefa del Departamento de Evaluación y Medición de los Programas Educativos de la BECENE. Nicolás Zapata Número 200, Zona Centro, S.L.P. S.L.P. C.P. 78000. Tel. 4448123401. Correo electrónico fahumada@beceneslp.edu.mx. ²Maestra de Tiempo completo de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, México. Integrante del cuerpo académico La formación docente y la evaluación de su práctica. Jefa del Departamento de Orientación y Servicios de Apoyo Estudiantil de la BECENE. Nicolás Zapata Número 200, Zona Centro, S.L.P. S.L.P. C.P. 78000. Tel. 4448123401. Correo electrónico cobregon@beceneslp.edu.mx.

RESUMEN

Este trabajo presenta los resultados de una investigación realizada en San Luis Potosí, México, con docentes en formación. Parte del interés que como tutoras tenemos de identificar estrategias que permitan atender necesidades del estudiantado y favorecer con ello el logro de competencias del futuro docente de educación básica, tomando en cuenta no sólo el desarrollo cognitivo, sino también una parte esencial del ser humano, la autoestima; por lo que resulta necesario indagar la relación que existe entre el desempeño académico de los estudiantes con su autoestima, a la luz de la aplicación de una prueba estructurada de 40 ítems, denominada autoexamen. Entre los resultados se puede destacar que se observó mayor vulnerabilidad en los alumnos con más bajos promedios.

Palabras clave: tutoría, docentes en formación, autoestima, desempeño académico.

SUMMARY

This present document gives the results of an investigation carried out in San Luis Potosí, México, focused on teacher trainees of basic education. Part of the tutorial interest lies in identifying strategies that would allow to attend students' needs and favor the achievement of competencies for teachers of basic education, taking into account not only the cognitive aspect, but also in one of the essential parts of the human being, which is self-esteem; this indicates the need to question the relation that exists between student academic development with their self-esteem, in light of the application of a structured test of forty items, denominated as a self-examination. Within the results it was notorious that there was greater vulnerability in students that have a lower academic status; and a low self-esteem and its repercussions in a low academic performance, in other words they showed low motivation, lack of organization and did not dedicate sufficient time to study.

Key words: tutorial, teacher trainees, self-esteem, academic performance.

INTRODUCCIÓN

Ser docente implica compromiso, prepararse continuamente en aras de ser formador y guía de quienes requieren conocimiento y experiencia para poder crear y potenciar herramientas necesarias para enfrentarse a la vida profesional; nuestra labor entonces, no se concreta en ser abastecedor de conocimientos dentro del aula, sino que va más allá, también se dirige al desarrollo de competencias para la vida, mismas que se pueden fundamentar bajo el reconocimiento que se da de sí mismo.

La autoestima es fundamental en el éxito del desempeño académico, por tanto, todo aquel docente que se concibe como tutor no deberá perder de vista en su trabajo, el favorecer ésta

desde el proceso formativo que refieren los pilares de la educación, como señala Delors, J. (1996)...

...en cualquier sistema de enseñanza estructurado, cada uno de esos <<cuatro pilares del conocimiento>> debe recibir una atención equivalente a fin de que la educación sea para el ser humano, en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global y que dure toda la vida en los planos cognoscitivos y prácticos.

La UNESCO (1998) en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción, establece que las Instituciones de Educación Superior (IES) deben situar a los estudiantes en el centro del proceso educativo, por lo que propone, que éstas deben contribuir a la formación de estudiantes y profesionales que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad en la que viven, buscar soluciones, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales.

Por lo que, la tutoría académica se ha constituido como una herramienta importante para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje, en virtud de que los actuales modelos educativos conciben que debe transformarse la relación docente – alumno para potenciar las habilidades y competencias de éste último. En este sentido:

La tutoría, a partir de las políticas internacionales, nacionales e institucionales así como las experiencias vividas por los diferentes actores de la educación, ha resultado una práctica y, a la vez un objeto de estudio emergente, que abre nuevos senderos para repensar la formación de los docentes y la intervención de los profesores y tutores (Obregón y Ahumada, 2012).

Sin embargo la propuesta de la tutoría académica es compleja ya que mantiene límites confusos con otras prácticas como la supervisión, la asesoría, la orientación y con programas remediales y además incorpora a la práctica docente funciones y actividades complementarias a las prácticas curriculares que exigen del profesor –tutor– y del estudiante –tutorado– un nuevo perfil, nuevos compromisos y responsabilidades. En este sentido, son imperativos de las IES incrementar la calidad del proceso formativo, aumentar el rendimiento de los estudiantes, reducir la reprobación y el abandono que permitan lograr índices de aprovechamiento y de eficiencia terminal satisfactorios, así como para cumplir con el objetivo de responder a las demandas sociales con más y mejores egresados que, al mismo tiempo, puedan lograr una incorporación exitosa al mercado de trabajo.

Bajo este escenario, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENESLP), como Institución formadora de docentes en Educación Básica establece en el Plan de Desarrollo Institucional 2010-2015, que:

El perfil profesional del profesor que se forma bajo las orientaciones actuales, será un sujeto que responda a las necesidades de los alumnos y del entorno, con capacidad para resolver problemas, competencia disciplinar y didácticas, dominio en el uso de la tecnología de la información y la comunicación como recursos que favorecen la enseñanza y el aprendizaje; es decir un profesional de la docencia que responda a las demandas de una sociedad del conocimiento (BECENE, 2010).

Por lo cual, resulta importante perfilar las reformas educativas en la búsqueda y definición de programas y políticas públicas orientadas a los actuales modelos educativos que promuevan el desarrollo de la capacidad de los estudiantes de aprender a lo largo de la vida, con un enfoque centrado en su aprendizaje. Esto, en consecuencia, demanda cambios importantes en el rol de los maestros formadores de docentes, al resaltar su papel como gestores y orientadores, que conlleva a una actuación tutorial en el seguimiento de los estudiantes en su trayectoria académica y el fortalecimiento de los rasgos del perfil de egreso en los mismos.

Estamos convencidas de que, el propósito fundamental de la intervención del maestro-tutor, o tutor profesional¹ debe estar orientado en guiar a los estudiantes a lograr que sean aprendices exitosos, así como pensadores críticos y planificadores activos de su propio aprendizaje. Sin perder de vista la intervención que el tutor debe hacer en el terreno motivacional, de la autoestima y de lo afectivo en el que descansan la capacidad cognoscitiva y las destrezas que logre el estudiante normalista a lo largo de su formación inicial.

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente trabajo es un estudio de carácter cualitativo y de alcance descriptivo, dado que tiene como propósito central mostrar los resultados obtenidos en torno al nivel de autoestima que refieren los estudiantes de un grupo de cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, a la luz de la aplicación de un cuestionario, como parte de las actividades realizadas durante la tutoría, con la finalidad de determinar si el nivel de autoestima afecta o influye de manera directa en el desempeño de estos estudiantes y a partir de los hallazgos implementar acciones estratégicas que fortalezcan la autoestima de los normalistas.

El proceso metodológico se dividió en tres momentos, el primero fue la recolección de información individual de los docentes en formación mediante el llenado de una ficha de identificación y entrevista inicial, proporcionada por El Departamento de Orientación y Servicios de Apoyo Estudiantil a todos los tutores profesionales de la institución conformada por cuatro grandes rubros: datos personales, datos socioeconómicos y culturales, información sobre área educativa así como la situación educativa y el último referente a los hábitos de estudio de los tutorados.

Posteriormente se aplicó un cuestionario, cuyo autor es el Dr. Cirilo del Toro Vargas (2006) el cual está conformado por 40 ítems con cuatro posibles respuestas codificadas de la siguiente manera: 4 es igual a “siempre”, 3 es igual a “casi siempre”, 2 es igual a “algunas veces” y 1 es igual a “nunca”, para valorar el nivel de autoestima en el cual se ubican los docentes en formación.

La prueba se aplicó a los 29 estudiantes que conforman el grupo de cuarto semestre de la Licenciatura mencionada, de los cuales 20 pertenecen al sexo femenino y los 9 restantes al masculino; sus edades oscilan entre los 18 y 20 años de edad. La mayoría de los estudiantes pertenece a un nivel socioeconómico medio-bajo, el 100% de los alumnos refirió ser solteros y depender económicamente de los padres, una alumna es madre soltera, aunque vive con sus padres y depende de ellos (de acuerdo a la información proporcionada en la ficha de identificación).

¹ Maestro que labora en la institución, con al menos dos años de experiencia en ésta y ha sido comisionado como tutor de un grupo de estudiantes de alguna de las Licenciaturas que se ofertan en la BECENESLP.

Finalmente se analizó, sistematizó y contrastó la información obtenida con los resultados de las evaluaciones en los diferentes cursos tanto del semestre actual (cuarto) como del anterior. Dichas calificaciones fueron proporcionadas por el Departamento de Control Escolar de la Institución.

La interpretación de los resultados de la prueba de autoestima, se determinó mediante el uso de la siguiente tabla propuesta por el autor del instrumento:

Cuadro 1.- Escala de referencia para los diferentes niveles de autoestima (Toro, 2006)

NIVEL DE AUTOESTIMA	ESCALA DE REFERENCIA
Autoestima alta (negativa)	104-160
Autoestima alta (positiva)	84-103
Autoestima baja (positiva)	74-83
Autoestima baja (negativa)	40-73

Elementos conceptuales básicos

La *autoestima* es nuestra autoimagen, esto es, la forma en que nos sentimos sobre nosotros mismos. Se compone de pensamientos y sentimientos sobre cómo somos y actuamos. Mientras más positivos seamos, mayor será nuestra autoestima. Por el contrario, mientras más negativos nos mantengamos, menor será la misma (Toro, 2006).

Existe una serie de factores que pueden influir de forma positiva en la autoestima de nuestros estudiantes, haciendo que se fortalezca y que les permita valorarse y encontrarse más satisfechos con ellos mismos y en sus relaciones con sus iguales y con las personas que interactúan en general. Algunos de esos factores son los siguientes:

- *Autenticidad y coherencia*: comportarse de manera auténtica, de forma que se mantenga siempre una coherencia entre nuestra conducta y nuestros pensamientos, sentimientos y valores ayudará a estar más a gusto con nosotros mismos y evitará autocríticas y sentimientos de culpa que siempre resultan perjudiciales para la autoestima.
- *Seguridad*: una persona segura de sí misma, que pueda vivir sin miedo al futuro y a enfrentarse a nuevos desafíos ya que ha tomado las riendas de su propia vida y dispone de las herramientas necesarias para resolver los problemas, tendrá una autoestima elevada y positiva.
- *Autorrealización*: es la tendencia que tenemos todos los seres humanos a desarrollar al máximo nuestros propios talentos y capacidades, lo que hace que nos sintamos satisfechos y orgullosos de nosotros mismos. Una persona que base su comportamiento en buscar esa autorrealización tendrá una autoestima más elevada que las que lo hacen evitando el rechazo o por miedo a lo que pensarán los demás.

Autoestima alta (negativa). La persona puede presentar varias de las siguientes características: manipulación de sus pares, poco aprecio o ninguno a las reglas y normas del hogar y sociedad en general, ego inflado, narcisista hasta cierto punto. Podría sentirse temeroso ante personas o situaciones, pero su yo interno no le permite aceptar el hecho. Puede afectar a otros al influir sobre ellos consciente o inconscientemente (Toro, 2006).

Autoestima alta (positiva). La persona posee una confianza razonable en su capacidad para resolver problemas, aun cuando el concepto no esté claro para sí misma. Tiende a ser más abierta en sus relaciones con sus pares y otros adultos. Usualmente disfruta diversas actividades como trabajar, jugar, descansar, caminar, estar con amigos, etc. Respeta las normas impuestas en el hogar y en la sociedad en general (Toro, 2006).

Autoestima baja (positiva). La persona presenta características bastante similares a las que posee una persona con autoestima alta positiva. Aunque tienden a bajar la guardia cuando se presentan problemas momentáneos de salud, de comentarios indebidos de sus pares o de otros adultos. Si se les enseña a trabajar sus estados de ánimo, pueden mejorar su autoestima considerablemente (Toro, 2006).

Autoestima baja (negativa). La persona carece de confianza en sí misma. Usualmente ha sido comparada con sus pares injustamente. Necesita desarrollar su personalidad. Tiende a ser manipulada por sus pares y otros adultos. Usualmente se concentra en sí misma sin buscar ayuda pues piensa que es culpable de lo que sucede a su alrededor. Por lo regular es silenciosa en su comportamiento, aunque podría presentarse como una revoltosa para llamar la atención sin sentirse segura (Toro, 2006).

Autoestima y rendimiento académico: ¿dos caras de una misma moneda?

La autoestima es la manera como cada uno de nosotros nos sentimos, es decir representa nuestra autoimagen, el amor y aceptación que tenemos para con nuestra persona, por lo que si ésta se encuentra en equilibrio nuestra estructura emocional podrá emplear mayores recursos para salir delante de los problemas y atender de manera más efectiva distintos eventos de nuestra vida, como la formación educativa y profesional.

Hablar de formación educativa y profesional nos dirige a pensar en el proceso de aprendizaje que ponemos en marcha para acercarnos al conocimiento, a la comprensión y puesta en práctica del mismo; esto nos lleva a atender diferentes condiciones psicológicas, desde las funciones mentales superiores que tienen que ver con la estructura cognoscitiva hasta las afectivas donde se involucran los sentimientos y emociones que nos permiten relacionarnos con nuestro contexto social y escolar de forma exitosa.

En un estudio realizado por el Instituto Politécnico Nacional (IPN) (s/a) se puede considerar que para que un individuo alcance el éxito escolar se requiere del *equilibrio entre el éxito académico, social y personal. Esto se consigue mediante el trabajo conjunto de padres, profesores y alumnos en torno a un proyecto común para desarrollar capacidades, hábitos y actitudes (intelectuales, cognitivas y sociales)*, de tal forma que la tutoría constituye un recurso fundamental para atender dichos aspectos, buscando favorecer en el estudiante una autoestima adecuada que le ayude a confiar en sus capacidades y potenciar las habilidades con las que cuenta.

La autoestima y el rendimiento académico, parecen ser cosas diferentes, la primera atiende al proceso emocional mientras que la segunda al desarrollo cognitivo, sin embargo, y como ya se ha mencionado, éstas son estructuras que pueden depender en cierta medida una de la otra, pues cuando una persona confía en sí misma, muestra un auto concepto positivo, conoce sus fortalezas y áreas de oportunidad, y sobre todo lucha tenazmente por alcanzar sus metas, por lo que,

podemos decir que tiene una autoestima alta y que identifica los recursos cognitivos con los que cuenta en pro de obtener logros académicos y de cualquier índole.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Un instrumento de diagnóstico de suma importancia, sin duda lo fue la ficha de identificación y la entrevista inicial las cuales permitieron identificar las características particulares del grupo. Destacando lo siguiente: 20 de ellos corresponden al sexo femenino y 9 al masculino. Las edades oscilan entre los 18 y 20 años de edad, identificándose una media aritmética de 19 años y una frecuencia modal también de 19 años. El 100% de los estudiantes mencionó ser solteros y depender económicamente de los padres, una alumna es madre soltera, aunque vive con sus padres y depende de ellos.

En lo que se refiere a la preparación de los padres de familia uno de ellos sólo cursó la primaria, seis la secundaria, cuatro la preparatoria, dos cuentan con estudios de Normal básica, dos con carrera técnica, doce con Licenciatura y sólo dos de ellos cuenta con maestría. Las madres de familia se distribuyen de la siguiente manera: una sólo cursó la educación primaria, seis secundaria, dos carrera técnica, dos normal básica, dieciséis nivel licenciatura y dos estudios de posgrado. Como se puede identificar más de la mitad de los padres y madres de familia cuentan con estudios de Licenciatura lo que resulta ser un aspecto muy importante y se ha podido observar ya que la mayoría de los alumnos considera que tener el apoyo de sus papás y la motivación para seguir estudiando es de suma importancia en esta etapa de formación profesional.

El 100% de los normalistas registró en la ficha de identificación estudiar la licenciatura en Educación Primaria porque les gusta y que quisieran contribuir en la educación del País, dos alumnas mencionan además que para seguir el ejemplo de sus papás.

De los 29 alumnos tutorados que recibimos al inicio del semestre, el 100% de ellos continúan para el cuarto semestre. En general el grupo es muy colaborativo con todas las actividades propuestas y mencionan estar muy contentos con las actividades desarrolladas en la tutoría y que les gustaría continuar fortaleciendo sus competencias docentes con el acompañamiento de la tutoría profesional.

De los 29 alumnos a los que se les aplicó el cuestionario, se observa que ninguno de ellos presenta una autoestima alta (negativa), el 58.62% presentó una autoestima alta (positiva), el 34.48% manifiesta una autoestima baja (positiva) por lo que este porcentaje es de gran relevancia, ya que con el acompañamiento y orientación adecuados se pueden transformar en docentes en formación con una autoestima alta (positiva) y el 6.9% restante presenta una autoestima baja (negativa). Es importante mencionar que entre los alumnos que pertenecen a los dos últimos niveles referidos (baja positiva y baja negativa), sus promedios de aprovechamiento corresponden a la categoría de 6.0 a 7.0, la cual es la categoría más baja del nivel de aprovechamiento del grupo, además son estudiantes que reprobaron el semestre anterior en promedio de 3 a 4 asignaturas, de un total de 7 cursos que conforma el Plan de Estudios vigente para esta Licenciatura (Plan 2012). De los 17 estudiantes que se ubican en el 58.62% (autoestima alta positiva) cinco se encuentran entre los más altos promedios (de 9.1 a 10) y el resto de ellos obtuvo un promedio entre 8.1 y 9.0.

A continuación se muestra una tabla, en la cual se visualiza el nivel de autoestima (de acuerdo al instrumento aplicado), la escala de referencia y la frecuencia con que ésta se presenta en el grupo

de estudio, es decir el total de estudiantes que se encuentra en cada uno de los niveles, según los resultados del instrumento que se aplicó.

Cuadro 2.- Frecuencias obtenidas en los diferentes niveles de autoestima, de acuerdo a la escala de referencia

NIVEL DE AUTOESTIMA	ESCALA DE REFERENCIA	FRECUENCIAS
Autoestima alta (negativa)	104-160	0
Autoestima alta (positiva)	84-103	17
Autoestima baja (positiva)	74-83	10
Autoestima baja (negativa)	40-73	2

Nivel de autoestima en relación con el promedio de los alumnos

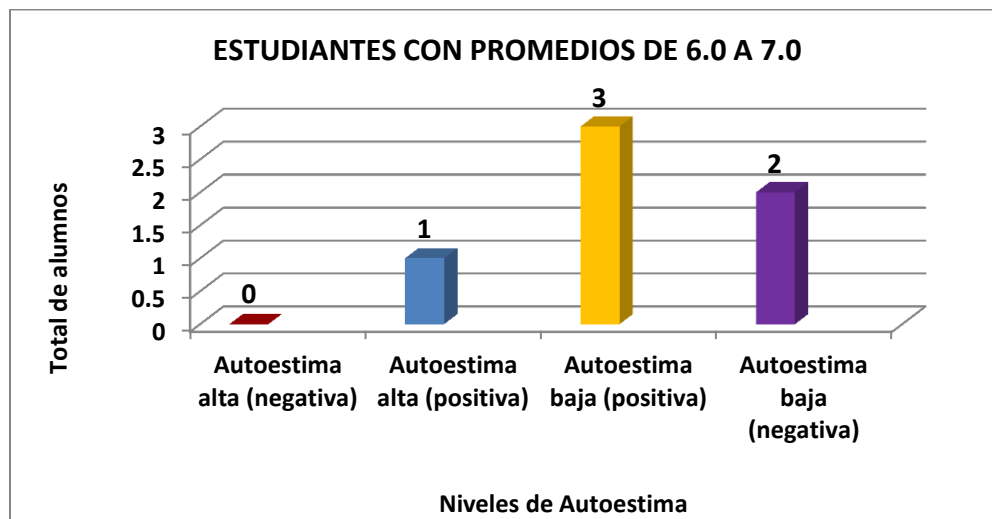


Figura 1.- Resultados obtenidos por estudiantes de más bajo desempeño académico (promedio de 6.00 a 7.00).

Con la *Figura 1* se puede observar que de los estudiantes que tuvieron promedio final en un rango de 6.0 a 7.0 ninguno refiere autoestima alta (negativa), solamente uno manifestó autoestima alta (positiva), mientras que tres se encontraron con autoestima baja (positiva) y dos con baja (negativa). Esto es el 83.33% de la población refiere la mayoría de las características asociadas a la autoestima baja, en sus dos dimensiones. Además, de acuerdo al historial académico, estos jóvenes muestran haber reprobado de 3 a 4 cursos en el semestre anterior a la realización del presente estudio. Al respecto Santín (1997) refiere que la autoestima y el rendimiento académico son dos fenómenos estrechamente relacionados, en tanto el alumno adquiera confianza en sí mismo dedicará mayor esfuerzo y dominará los trabajos académicos con mayor nivel de confianza; por tanto, una autoestima inadecuada provoca un bajo rendimiento académico, asociado a la falta de motivación para el estudio, escasa organización para las diferentes actividades académicas o de índole personal, lo que trae como lógica consecuencia, tiempo insuficiente para estudiar y un desempeño inadecuado ante las demandas educativas.

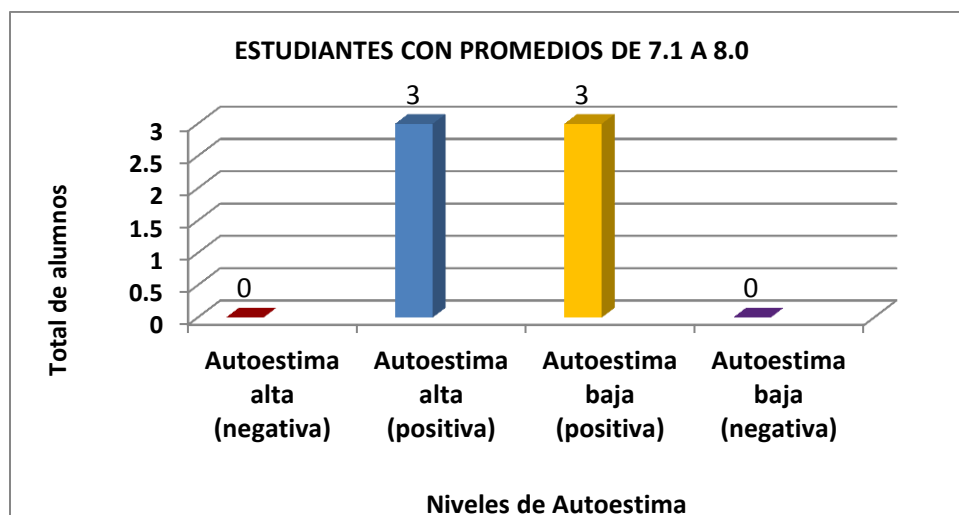


Figura 2.- Resultados obtenidos por estudiantes de desempeño académico con promedio mayor o igual a 7.0 y menor que 8.0.

En la *Figura 2* se observa que del total de estudiantes el 50% de ellos alcanzó un promedio final (hasta el tercer semestre) de entre 7.1 y 8.0 tienen autoestima alta (positiva) y el otro 50% baja (positiva). Estos resultados refieren lo que los mismos jóvenes respondieron en la prueba, sin embargo, los tres alumnos que se ubican en un nivel de autoestima baja, reprobaron de 2 a tres cursos durante el semestre anterior, aunque en el momento de realizar el estudio ya habían presentado y aprobado su examen de regularización, obteniendo la calificación mínima aprobatoria. Al respecto Toro, 2006 menciona que en este nivel, las personas presentan características bastante similares a las que posee una persona con autoestima alta positiva. Aunque tienden a bajar la guardia cuando se presentan problemas momentáneos de salud, de comentarios indebidos de sus pares o de otros adultos. Si se les enseña a trabajar sus estados de ánimo, pueden mejorar su autoestima considerablemente.

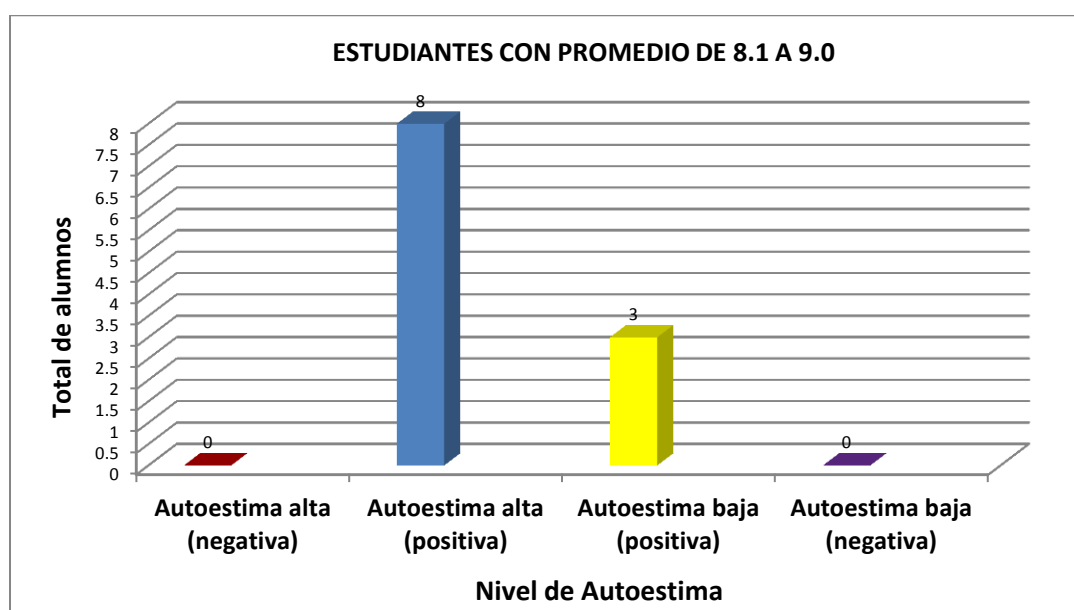


Figura 3.- Resultados obtenidos por estudiantes de desempeño académico con promedio mayor o igual a 8.0 y menor que 9.0.

La *Figura 3* muestra que ocho de los alumnos con promedio de 8.1 a 9.0 se encuentran con autoestima alta (positiva) mientras que otros tres en autoestima baja (positiva). Toro, 2006, refiere que los estudiantes o personas en general con autoestima alta (positiva) poseen una confianza razonable en su capacidad para resolver problemas, aun cuando el concepto no esté claro para sí misma. Tienden a ser más abiertos en sus relaciones con sus pares y con otros adultos y organizan de manera eficiente su tiempo. El 100% de este bloque de alumnos no presenta asignaturas reprobadas durante el semestre actual ni en el ciclo anterior al estudio realizado.

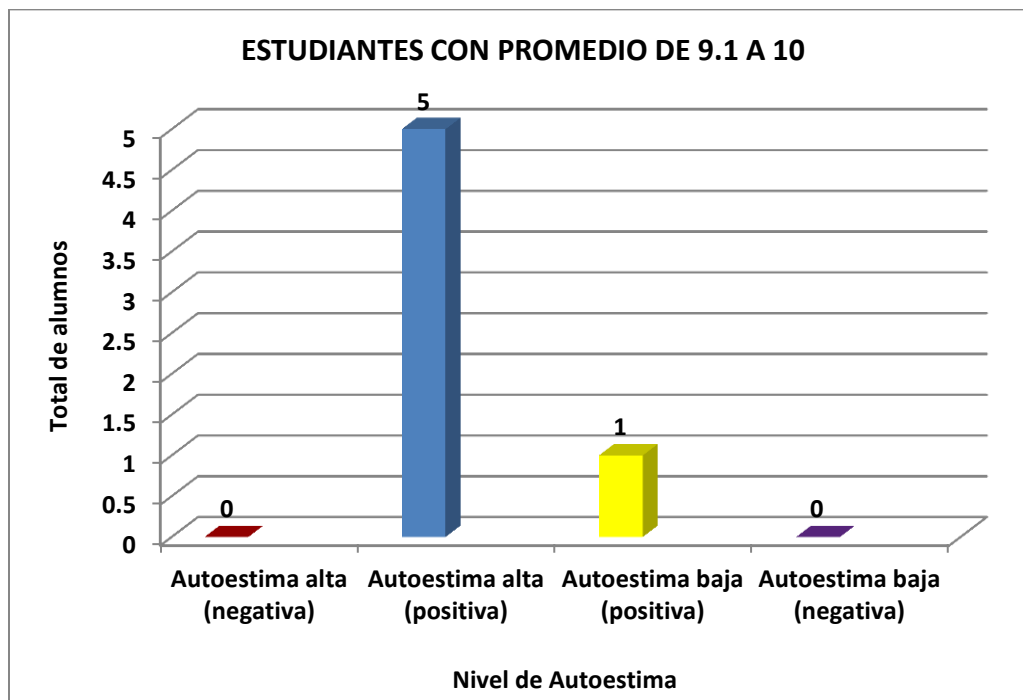


Figura 4.- Resultados obtenidos por estudiantes de desempeño académico con promedio mayor o igual a 9.0 y menor que 10.0.

Finalmente, los estudiantes que tienen promedio semestral de 9.1 a 10, se ubican de la siguiente manera; cinco con autoestima alta (positiva) y uno con autoestima baja (positiva) (*Figura 4*). Los docentes en formación ubicados en este nivel coinciden con la descripción que realiza Toro, 2006 en torno a que las personas con autoestima alta (positiva) poseen una confianza razonable en su capacidad para resolver problemas, aun cuando el concepto no esté claro para sí misma. Tienden a ser más abiertos en sus relaciones con sus pares y otros adultos. Usualmente disfrutan diversas actividades como trabajar, jugar, estar con amigos. Respetan las normas impuestas en el hogar, en la escuela y en la sociedad en general.

CONCLUSIONES

Una persona que posee una valiosa visión de sí mismo presenta una buena autoestima, que según la psicología, es necesaria para el logro de los objetivos planteados; entre ellos se puede considerar la formación profesional. La autoestima, según una investigación realizada por el Instituto Politécnico Nacional (s/f) sobre la transformación del maestro a maestro tutor...

es esencial para la formación integral del estudiante, tal y como la concibe el modelo educativo, partiendo de que un profesional, que posee un sano sentimiento de satisfacción personal, de alegría, que se comunica, es autónomo y practica el respeto a sí mismo y a los demás, es el centro vital de su propia existencia.

Con los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario de Autoestima a los estudiantes del cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en la BECENESLP, se corrobora la importancia que tiene la autoestima en función del desempeño académico, ya que se pudo visualizar que los estudiantes que presentan autoestima baja, ya sea negativa o positiva no logran un promedio final mayor a 8.0, además que en este intervalo se encuentran aquellos jóvenes con mayor número de asignaturas reprobadas durante el semestre anterior, mientras que los que tienen un promedio igual o mayor a 9.1 se ubican en su gran mayoría en el referente de autoestima alta (positiva) con la característica de no haber reprobado ninguna asignatura en el semestre anterior ni en el actual (fecha de realización de la investigación).

Por lo que nos queda claro, que la tarea del tutor va más allá de atender el desarrollo de capacidades cognitivas, de fomentar hábitos de estudio, lectura y comprensión; ser tutor conlleva un acompañamiento del estudiante que permita atender tanto el impulso de habilidades y destrezas que pongan en juego tanto la cognición como la autoestima que le permita tomar conciencia sobre sus recursos personales y emocionales para generar cambios en aquello que no le funciona para la vida diaria y potenciar lo que le ha permitido tener éxito en las diferentes áreas de su vida.

La autoestima es parte de la concepción que cada ser humano tiene de sí mismo, por lo tanto, se encuentra presente en muchos aspectos de la vida de una persona, por lo que debe ser bien estimulada para que ésta sea positiva y así tener mayores recursos y logros en el aprendizaje, en este sentido, la autoestima es una de las variables fundamentales del desarrollo personal y social de los seres humanos; de tal forma, que niveles significativamente bajos en autoestima llevan a generar problemas en las relaciones con los demás, problemas tales como el rendimiento escolar, genera sentimientos de incompetencia para realizar determinadas actividades de la vida cotidiana y finalmente un sentimiento de infelicidad e insatisfacción consigo mismo y con los demás, que invade a la persona.

Para finalizar, podemos reflexionar que a partir de los resultados obtenidos es importante y necesario diseñar, a nivel institucional estrategias que incidan en la mejora de la autoestima desde que los estudiantes inician su formación docente y por tanto, trabajar con el apoyo de la planta de maestros en cada una de las experiencias educativas y de forma específica desde la acción tutorial, con atención a la trayectoria académica de cada uno de los estudiantes no sólo de la Licenciatura o grupo objeto de estudio, sino en general con toda la comunidad estudiantil de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí..

LITERATURA CITADA

ANUIES. (2000). Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior, México, Colección Biblioteca de la Educación Superior, Serie Investigaciones, ANUIES.

BECENESLP. (2011). Plan de Desarrollo Institucional 2010-2015.

Delors, J., (Comp) (1996). Los cuatro pilares de la educación. En La educación encierra un tesoro (pp. 89-103). México: UNESCO.

Investigación del IPN. (s/f). Autoestima relacionada con el desempeño escolar. Disponible en: servicios.enb.ipn.mx/tutorias/.../Autoestima%20relacionado%20con%20

Investigación del IPN. (s/f). La transformación de maestro a maestro tutor. Disponible en: servicios.enb.ipn.mx/tutorias/.../La%20transformación%20de%20maestr...

Obregón, C. y Ahumada, F. (2013). La tutoría: acción fundamental en la formación de docentes. Caso de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. 4° Foro de Investigación Educativa: Educación y nuevos retos en la construcción de conocimientos en la era digital. Polo Académico de San Luis Potosí. RIESLP. ISBN-13:978-607-7601-72-2.

Santín, L. (1997). Autoestima y fracaso escolar, México En: Revista psicología contemporánea, año 4, Vol. 4, número 2, Universidad Autónoma de México.

Toro, V. C. Autoestima. Autoexamen. (2006). Publicado en el Internet en julio de 1997. Revisado en septiembre de 2003. Versión para el Internet revisada el 22 de diciembre de 2006. Disponible en: http://members.tripod.com/~pirata_2/autoestima.htm.

UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción, en Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.

ANEXO 1

AUTOESTIMA: AUTOEXAMEN. Cirilo del Toro Vargas, Ph. D, 1994

La autoestima es nuestra auto-imagen, o sea, cómo nos sentimos sobre nosotros mismos. La misma se compone de pensamientos y sentimientos sobre cómo somos y actuamos. Mientras más positivos seamos, mayor será nuestra autoestima. Mientras más negativos nos mantengamos, menor será la misma.

A partir de una evaluación personal lo más objetiva posible indique con una marca de cotejo en la columna provista a la derecha el número aplicable a su respuesta de acuerdo con la siguiente escala:

4. Siempre	3. Casi Siempre	2. Algunas Veces	1. Nunca
------------	-----------------	------------------	----------

	4	3	2	1
1. Me siento alegre				
2. Me siento incómodo con la gente que no conozco				
3. Me siento dependiente de otros				
4. Los retos representan una amenaza a mi persona				

5. Me siento triste				
6. Me siento cómodo con la gente que conozco				
7. Cuando las cosas salen mal es mi culpa				
8. Siento que soy agradable a los demás				
9. Es bueno cometer errores				
10. Si las cosas salen bien se debe a mis esfuerzos				
11. Resulto desagradable a los demás				
12. Es de sabios rectificar				
13. Me siento el ser menos importante del mundo				
14. Hacer lo que los demás quieran es necesario para sentirme aceptado				
15. Me siento el ser más importante del mundo				
16. Todo me sale mal				
17. Siento que el mundo entero se ríe de mí				
18. Acepto de buen grado la crítica constructiva				
19. Yo me río del mundo entero				
20. A mí todo se me resbala				
21. Me siento contento (a) con mi estatura				
22. Todo me sale bien				
23. Puedo hablar abiertamente de mis sentimientos				
24. Siento que mi estatura no es la correcta				
25. Sólo acepto las alabanzas que me hagan				
26. Me divierte reírme de mis errores				
27. Mis sentimientos me los reservo exclusivamente para mí				
28. Yo soy perfecto(a)				
29. Me alegro cuando otros fracasan en sus intentos				
30. Me gustaría cambiar mi apariencia física				
31. Evito nuevas experiencias				
32. Realmente soy tímido (a)				
33. Acepto los retos sin pensarlo				
34. Encuentro excusas para no aceptar los cambios				
35. Siento que los demás dependen de mí				
36. Los demás cometen muchos más errores que yo				
37. Me considero sumamente agresivo (a)				
38. Me aterrorizan los cambios				
39. Me encanta la aventura				
40. Me alegro cuando otros alcanzan el éxito en sus intentos				
TOTALES DE CADA COLUMNA				
TOTAL:				

ANEXO 2

**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL
DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
DIRECCIÓN ACADÉMICA
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE ACCIÓN TUTORIAL**

**FICHA DE IDENTIFICACIÓN Y ENTREVISTA INICIAL**

BECENE-DA-DOA-PO-01-
02

1.- DATOS PERSONALES

Nombre del alumno (a) _____
 Fecha de nacimiento _____ Edad _____
 Lugar de nacimiento _____ Edad (Años y Meses) _____
 Sexo M () F ()
 Lugar de procedencia (de qué ciudad o municipio proviene) _____
 Estado Civil Soltero () Casado () Otro, (Especifique) _____
 Con hijos Si () No ()
 Licenciatura _____ Semestre _____ Grupo _____ Ciclo Escolar _____
 Preparatoria o escuela de procedencia _____
 Domicilio habitacional _____
 Tel. de su casa _____ Celular _____
 Correo Electrónico _____
 Nivel Socioeconómico: Bajo () Medio () Alto ()
 Realiza otros estudios: Sí () Especifique _____ No ()
 Trabaja además de estudiar: Sí () No ()
 [En caso de trabajar conteste lo siguiente:]
 Nombre de la empresa o lugar donde trabaja: _____
 Domicilio de trabajo: _____
 Teléfono de trabajo: _____

2.- DATOS SOCIOECONÓMICOS Y CULTURALES

Nombre del padre y último grado de estudios	
Nombre de la madre y último grado de estudios	
¿A qué se dedican tus padres?	
¿Qué salario aproximado al mes reciben?	
¿Quién sostiene tus estudios?	
¿Cuántos hermanos tienes y qué lugar ocupas entre ellos?:	
¿Te gusta leer? ¿Qué lees?	
¿A qué dedicas tu tiempo libre?	
¿Qué programas de televisión prefieres?	
¿Qué tipo de música escuchas?	
¿Qué películas prefieres ver?	
¿Cuáles son los problemas juveniles que más te interesan?	
¿Pertenece a alguna organización o grupo juvenil?	
¿Practicas algún deporte?	
¿Te interesa participar en concursos? ¿De qué tipo?	

3.- INFORMACIÓN SOBRE ÁREA EDUCATIVA

Promedio general de calificaciones de:

Primaria _____ secundaria _____ preparatoria: _____
Materias _____ reprobadas _____ en _____ la _____ preparatoria: _____

Consideras que tu desempeño escolar en la preparatoria fue: () Muy bueno () Bueno () Regular

Promedio general de calificaciones en el semestre anterior (licenciatura): _____

Como estudiante actualmente me considero: () Muy bueno () Bueno () Regular

Administrativamente es actualmente estudiante: () Regular () Irregular

¿En el semestre anterior asistías de manera regular a las clases? () Si () No

¿Tienes algún problema de tipo físico, que pudiese provocar un menor rendimiento en algunas materias? () Si () No ¿Cuál?: _____

¿Has tenido dificultades en tu conducta? () Si () No ¿Cuáles?: _____

¿Tienes familiares que se dediquen a alguna actividad o profesión relacionada con la educación?

¿Conoces las actividades que realiza un licenciado en educación? menciónalas:

¿Por qué estas estudiando esta carrera?

¿Conoces el plan de estudios de la carrera?

¿Conoces los rasgos del perfil de egreso del licenciado en educación de la BECENE?

Méritos académicos obtenidos en el semestre anterior:

Principales dificultades en el semestre anterior:

4.- SITUACIÓN EDUCATIVA Y HÁBITOS DE ESTUDIO

Contesta **sí o no** según corresponda la respuesta al cuestionamiento realizado

No.	Pregunta	Sí	No
1	¿Tienes un lugar específico donde estudiar?		
2	¿Tienes confianza en tu capacidad de aprender?		
3	¿Consideras que lo que estudias está en relación con tus intereses?		
4	¿Procuras participar activamente en las actividades de tu escuela?		
5	¿Piensas que la asistencia a clase es muy importante para orientarte en tu proceso de estudio?		
6	¿Intentas utilizar todos los servicios que están a tu disposición dentro y fuera de la escuela?		
7	¿Tratas de relacionarte con los profesores en clase y fuera de ella?		
8	¿Hablas con otros compañeros sobre el contenido de las asignaturas?		
9	¿Conoces los planes de estudio de otras instituciones que tengan estudios semejantes a los que cursas?		
10	¿Conoces la estructura general de un trabajo científico?		
11	¿Sabes dónde consultar revistas académicas?		
12	¿Conoces la información que puedes encontrar en la biblioteca?		
13	¿Conoces la forma de consultar la información que hay en la biblioteca?		
14	¿Tienes buena ortografía?		
15	¿Llevas los apuntes al día y los completas si es preciso?		
16	¿Duermes ocho horas diarias?		
17	¿Anticipas las preguntas que pueden venir en el examen?		

18	¿Crees que lees con suficiente rapidez?		
19	¿Puedes identificar la idea central de un párrafo?		
No.	Pregunta	Sí	No
20	¿Relacionas el material que estudias con otro estudiado anteriormente?		
21	¿Tomas notas mientras estudias?		
22	¿Lees el mismo material más de una vez?		
23	¿Haces bosquejos y/o subrayas el libro o apuntes cuando estudias?		
24	¿Buscas ayuda cuando no entiendes el material?		
25	¿Lees el material asignado antes de ir a clase?		
26	¿Puedes concentrarte cuando estás estudiando?		
27	¿Estudias con tiempo suficiente antes de cada examen?		
28	¿Tienes separadas ciertas horas para estudiar cada materia?		
29	¿Estudias todos los días?		
30	¿El lugar donde estudias, está libre de ruidos e interrupciones?		
31	El lugar donde estudias ¿cuenta con iluminación adecuada?		
32	¿Creas imágenes mentales de lo que lees y/o estudias?		
33	¿Tienes bien ubicados cada uno de los materiales (textos y libretas) que requieres para tu trabajo educativo?		
34	¿Logras mantener la atención en clase?		
35	¿Relacionas de manera favorable los contenidos revisados en clase con tu práctica docente?		

ENTREVISTA INICIAL

1. ¿Cómo te sientes en este semestre que inicias?
2. ¿Cuántas personas integran tu familia?
3. ¿Qué lugar ocupas en la familia?
4. ¿Qué otras actividades realizas además de estudiar?
5. ¿A qué te dedicas en tu tiempo libre?
6. ¿Tienes alguna estrategia para organizar tu tiempo?
7. ¿Cómo te transportas a la Normal y cuánto tiempo requieres para llegar a clases?
8. ¿En qué espacio estudias normalmente? ¿Tienes algún espacio específico en tu casa para estudiar?
9. ¿Cuáles son las asignaturas que más trabajo te cuestan? ¿A qué se debe?
10. ¿Qué haces para estudiarlas?
11. Hasta ahora ¿Has tenido alguna dificultad con tus estudios?
12. ¿Qué has hecho para resolverlas?

13. ¿Qué materias son las que más te gustan y se te facilitan?

14. ¿Qué planes tienes para cuando termines la carrera?

15. ¿Qué expectativas tienes de la tutoría?

OBSERVACIONES:

NOMBRE Y FIRMA DEL TUTOR PROFESIONAL

Nota: Con fundamento en la ley de transparencia y acceso a la información del estado de San Luis Potosí, en su capítulo 2do. Artículo 44. Se declara que la información proporcionada en éste instrumento tendrá calidad de confidencial y será resguardada en los términos que esta ley refiere.



LA FORMACIÓN INICIAL DE INVESTIGADORES

INITIAL TRAINING OF RESEARCHERS

Karina Alejandra Cruz-Pallares

Docente investigadora de la "Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Uriás Belderráin" C. Río Florido y Río Sacramento s/n Fracc. Junta de los Ríos, Chihuahua, Chihuahua. C.P. 31300 Tel. (614) 4883150 y 1952804. Correo: cruzaleka@gmail.com

RESUMEN

Presenta resultados de una investigación que empleó como estrategia un proyecto formativo complementario con treinta y tres alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 1997 (LEP, 1997) de una Escuela Normal, implementado por cuatro docentes titulares de un Cuerpo Académico (CA) para la formación inicial de investigadores, proceso que se desarrolla y recupera a través de la metodología de investigación-acción. Sobresale en los hallazgos el fortalecimiento de la competencia para lectura, comprensión y redacción de textos científicos, que es análoga al primer rasgo del perfil de egreso denominado habilidades intelectuales. Entre las conclusiones se enfatiza que la formación inicial de maestros en una tarea por demás interesante, retadora y compleja, como complejo es el fenómeno educativo.

Palabras clave: competencias profesionales, educación normalista, competencias docentes, investigación-acción.

SUMMARY

The document presents results of a research that used as strategy a complementary training project with thirty-three students of a Bachelor's Degree in Primary School 1997(DPS,1997) of an Education Faculty for the initial training of investigators, applied by four teachers members of the academic research group in Mexico; that develops through process of action research methodology. Highlighted in results is the strengthening of the competition of reading, understanding and writing scientific texts, which is analogous to the first feature of the graduate profile called intellectual skills. Among the conclusions it is emphasized that the initial training of teachers in a task that is quite interesting, challenging and complex, as is the educational complex phenomenon.

Key words: professional skills, initial teacher education, teaching skills, action-research.

INTRODUCCIÓN

La docencia busca la transformación vía educativa para progresar en la construcción de una sociedad más equilibrada y un mundo mejor para todos, donde la investigación adquiere particular relevancia. A través de la investigación-acción se ofrece al estudiante normalista la posibilidad de apropiarse de herramientas para la revisión continua de su práctica profesional y la búsqueda de soluciones a las problemáticas específicas de su grupo de trabajo docente en el que se fue asignado durante un ciclo escolar, con lo que contribuye a mejorar sus habilidades como docente y se adentra en el mundo de la investigación educativa transformadora.

Proceso que inicia con un diagnóstico de conocimientos y habilidades de los alumnos normalistas y en paralelo el diagnóstico de los grupos de nivel primaria que atendían los estudiantes para la detección de oportunidades de intervención en su trabajo docente; elementos que se convierten en insumos para la elaboración de un trayecto formativo en dos fases la de los estudiantes dirigida por docentes investigadores de un Cuerpo Académico y la que el propio alumno elabora en y con su grupo de nivel básico, mediante el cual se va apropiando de herramientas para indagar y resolver problemáticas de aprendizaje, plantear estrategias de mejora, aplicarlas y evaluarlas, de

forma tal que esté en posibilidades de implementar cambios significativos. Los objetivos del estudio son por tanto dotar al estudiante de herramientas básicas guiadas por la investigación-acción en un espacio y tiempo acotado, como estrategia para su formación inicial como investigador e identificar los rasgos del perfil de egreso que se fortalecen.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se acerca al fenómeno educativo en cuestión mediante la investigación-acción, definida por Kemmis y McTaggart como:

... una forma de indagación colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en las que éstas tienen lugar... (1988, en Blández 2000).

Se considera la metodología más adecuada debido a que indaga problemáticas y dificultades dentro del centro escolar mediante la recuperación de información que contribuye al diseño e implementación de acciones que promueven el cambio y la mejora constante, por lo que se ha definido también como una forma de cuestionamiento autoreflexivo, es llevada a cabo por los propios participantes con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo (Lewin, 1946 en Gómez 2010).

Bausela (2004) explica que la investigación-acción es un proceso de búsqueda continua, la exploración que los profesionales de la educación hacen sobre su trabajo para reflexionar en torno a éste, planear estrategias de acción y estar en posibilidad de introducir mejoras de manera progresiva y permanente. Por lo que la investigación-acción es de manera natural un camino para iniciar al maestro en formación en un método sistemático que contribuye a la revisión constante de su acción pedagógica.

Los objetivos que guían el proceso son recuperar datos de la implementación de un trayecto formativo donde se identifiquen los rasgos del perfil de egreso favorecidos en un grupo de estudiantes normalistas colaboradores de un Cuerpo Académico y que los estudiantes conozcan los principales paradigmas de investigación, herramientas metodológicas y específicamente la investigación-acción, así como la detección de áreas de oportunidad que se enfrentan en el proceso; para tal efecto las herramientas empleadas fueron la observación, diario del alumno y del investigador, grupo focal, entrevistas, ponencias y fichas documentales elaboradas por los docentes y alumnos. El análisis de resultados se hace mediante una matriz de comparación con las competencias del perfil de egreso mediante las referencias cruzadas de las diversas fuentes de información.

La formación de investigadores

Hablar del concepto de formación representa un problema epistemológico por la multiplicidad de campos desde donde puede ser abordado social, psicológico, político, pedagógico entre otros; por lo que es preciso aproximarse a partir de diferentes visiones para acotar la dimensión en la que se centra el estudio. De manera general se considera la formación como un trayecto de vida que sucede durante las diversas fases del ser humano, como lo cita Moreno (2006) *...en unas etapas*

con mayor grado de conciencia que en otras, pero siempre con ese carácter de conformación del propio yo que, bien visto, se va dando en cierta forma en la intimidad del espíritu de cada ser humano, proceso que se extiende y perfecciona con las experiencias que se suceden en el camino.

La formación profesional se deriva de la evolución de las sociedades del siglo XX y XXI, así hablar del tema es definir uno de los elementos que surge y caracteriza al Estado Moderno como una necesidad que emerge de los diversos niveles de especialización en el conocimiento en la vorágine de información que se crea y renueva constantemente. Con mayor especificidad, en México la formación inicial docente se identifica como tarea y responsabilidad del Gobierno, agente que regula y establece los Planes y Programas de estudio, así como las demás directrices para formar profesores en las denominadas Escuelas Normales; lineamientos que a partir de la década de los 80's han implantado en educación la formación basada en competencias, entre las cuales destaca el perfil de profesor-investigador.

Dentro de ésta formación profesional, formarse como investigador implica reconocerse, identificarse y desplegar competencias, habilidades, conocimientos y hábitos en un proceso personal, interno y dialéctico que desentraña una serie de transformaciones en el agente educativo que ejerce ésta práctica, con habilidades para distinguir la influencia de múltiples sujetos y procesos sociales caracterizados por fuerzas políticas, sociales e instituciones, por citar algunas. Además el investigador también aprende a distanciarse de agentes externos e internos que influyen tanto en la forma en la que se puede aproximar al objeto de conocimiento como en los resultados, de ahí la importancia de la sistematización y el rigor para lograr la mayor objetividad posible; además debe reconocer que la relación con otros investigadores es objeto de nuevas mediaciones sociales (Rojas, 2001).

El habitus de investigador sigue por lo tanto un proceso para lograr un sistema de disposiciones que la persona adquiere producto de la experiencia y práctica de una actividad reiterada donde pone en juego sus capacidades, las fortalece y genera otras, tal como lo conceptualiza Bourdieu (2002, s/p):

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin.

El habitus no presupone una finalidad, ni el dominio de las competencias necesarias para alcanzarlo; son producto del principio de percepción y apreciación de vivencias, es la construcción que se va dando de manera casi natural al desarrollar la acción de investigar, de reconocerse y ser reconocido en esta tarea.

El diseño curricular de la LEP 1997

Los colaboradores del CA son estudiantes de la última generación de la LEP 1997 que eligieron integrarse al equipo y los titulares del mismo fueron sus asesores durante un año, la carrera se cursa en ocho semestres durante los cuales el normalista gradualmente va acercándose a las escuelas primarias primero como observador, luego como auxiliar y practicante, hasta que en el último año se inserta en una institución durante un periodo de veintiséis semanas como docente

corresponsable del grupo junto con el titular del mismo que se convierte en su tutor (SEP, 1997a). Durante este tiempo el alumno conoce a profundidad el grado asignado y mediante diversas herramientas realiza como primer actividad un diagnóstico para caracterizarlo, detectar intereses, necesidades y sobre todo situaciones de aprendizaje que revelen una problemática en especial en la que es necesario intervenir para eliminarla o minimizarla.

Con el tema identificado se diseñan estrategias que son puestas a prueba y evaluadas, elementos que a su vez se convertirán en insumo de futuras actividades que se planeen y finalmente en conjunto son los elementos que le permiten elaborar el documento recepcional, modalidad de titulación que consiste en redactar un ensayo académico como reporte del proceso descrito con el que obtiene el grado de Licenciado en Educación Primaria (SEP, 1997a) no obstante en el caso del trabajo que se describe, se le solicitó a los estudiantes la redacción de un texto más complejo, similar a una tesis elaborado mediante la detección de un problema, la elaboración de un marco teórico, marco referencia y contextual, un apartado donde el alumno distingue con claridad la metodología sus pasos y herramientas, así como una discusión de resultados de acuerdo a la fuentes teóricas y la ruta de la investigación-acción; aun cuando por indicaciones de carácter institucional se siguió denominando documento recepcional.

El trayecto implementado para la formación de investigadores consideró también los cinco rasgos del perfil de egreso que plantea el Plan 1997, elementos que sirvieron como guía para el análisis de las competencias favorecidas en los alumnos. Las habilidades intelectuales específicas tienen relación con la capacidad de abstraer e interpretar información de textos y de diferentes fuentes de la realidad; la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela, como su título lo indica es la pertinencia académica del estudiante para el diseño adecuado de estrategias de intervención y de acciones prudentes como guía del proceso educativo, según lo que demanda el contexto.

El dominio de los contenidos de enseñanza se relaciona con el conocimiento de temas antecedentes y precedentes en la materia de estudio en cuestión, el grado de complejidad y la naturaleza de su abordaje de acuerdo al grado que atiende; la competencia didáctica es la habilidad docente para planificar actividades, diseñar material pedagógico adecuado y evaluar el proceso de aprendizaje e identidad profesional y ética con las acciones y manifestaciones de conducta de un profesional de la educación en las diversas situaciones que la vida cotidiana de una institución educativa demanda (SEP, 1997a).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Posterior al reconocimiento de conocimientos previos de los estudiantes normalistas, el trayecto formativo diseñado por los docentes titulares del CA quedó integrado por tres estrategias principales. La primera constituye el proceso de investigación documental: detección de fuentes primarias, búsqueda y lectura de revistas arbitradas, elaboración de fichas y el conocimiento del formato APA para la presentación de referencias en trabajos académicos.

La siguiente consistió en programar la asistencia a encuentros y congresos locales de investigación; finalmente la tercer estrategia fue la elaboración y presentación de una ponencia en el "Congreso Internormales 2015" que organizaron los docentes del CA con profesores y alumnos de tres CA's de la Escuela Normal Miguel F. Martínez de Monterrey, Nuevo León; la ponencia que elaboraron fue derivada del tema abordado en su documento recepcional, textos que se editaron y

entregaron como libro a los alumnos-autores, al finalizar la presentación de su examen profesional.

De la revisión documental los alumnos señalan como principales aprendizajes en referencia a procesos de semestres anteriores que ... *es una consulta más profunda y también somos más metódicos, utilizamos una metodología más específica para poder realizar un trabajo y poder referenciar, avalar lo que estamos haciendo de la teoría con la práctica* (Grupo focal, 12/03/2015).

Aprendieron a buscar y localizar información confiable para fundamentar su documento recepcional y la ponencia; ya fuera en artículos arbitrados, libros o memorias de congresos reconocidos por su calidad y a elaborar las referencias en formato APA, así como fichas de trabajo textuales, de resumen y de comentario que se archivaron en un portafolio digital; al reflexionar sobre este ejercicio un alumno expresa:

Hacemos mucha más investigación, buscamos las acciones y algo que ya esté avalado, que ya esté publicado para poderlo tomar nosotros y aplicarlo en otras circunstancias que serían nuestros grupos, porque pues no son las mismas circunstancias las que tienen los autores que lo ponen a prueba y luego lo escriben, además ya no citas autores sólo porque te los piden, buscas realmente algo que te sirva al documento que estás elaborando (Entrevista a alumno, 10/10/2014).

Esta estrategia, mediante la observación y registro de los progresos, la revisión de las fichas elaboradas, el proceso de redacción de la ponencia elaborada y del documento recepcional, permitió identificar el fortalecimiento en el primer rasgo del perfil de egreso el de Habilidades Intelectuales Específicas (SEP, 1997a), al demandar la detección de textos pertinentes y localizar en ellos la síntesis adecuada para fundamentar su trabajo y la elaboración de fichas que posteriormente sirvieron para la elaboración del marco teórico y referencial. También como señala Bourdieu (2002) se van identificando como investigadores al desarrollar estructuras estructurantes en su proceso de sistematización y como lo enfatiza Moreno (2006) se forman con mayor grado de conciencia. Es preciso señalar que también los catedráticos del CA fortalecen sus habilidades al enseñar y revisar las producciones de cada alumno al guiar su formación metodológica, como lo comenta un maestro:

Esta experiencia me llevó a profundizar en la metodología [de investigación-acción] y a documentarme en cada uno de los temas de estudio de los muchachos, a ser más sistemático, a mejorar como docente y como investigador; también al enseñar la redacción de referencias en formato APA realmente te fortaleces tú mismo, por eso dicen que el que enseña aprende dos veces (Entrevista a docente, 16/04/2015).

Los alumnos elaboraron textos cada vez más complejos, mediante la depuración de su propia redacción y la incorporación de fuentes bibliográficas que fueron perfeccionando mediante revisiones continuas que facilitó también la integración de nuevos elementos. Es preciso señalar que los docentes detectan un alto nivel de progreso en la redacción del documento recepcional derivado de la escritura de una ponencia previa que presentaron con estudiantes de otras instituciones formadoras de docentes.

En cuanto a la asistencia a eventos de investigación como acciones de la segunda estrategia, en septiembre de 2014 los colaboradores del CA tuvieron la primer experiencia; enviaron un resumen

elaborado en binas, relacionado con la investigación diagnóstica que estaban realizando en las escuelas primarias a un encuentro local, donde una estrategia previa de los maestros consistió en impartir cursos breves para la producción de ponencias, y la facilitación de textos como guías de los elementos que integra un trabajo de esta naturaleza, respecto a esta experiencia se rescatan las siguientes percepciones:

Pues aprendí mucho porque en mi caso era la primera vez que realizaba un trabajo de ese tipo que no era tanto un ensayo, sino que era un artículo y también el hecho de trabajar con otra persona y estar confrontando las ideas y eso, pues es muy interesante. Pienso que fue una buena forma en la que aprendimos de una manera rápida también, porque fue un proceso muy acelerado en que aprendimos a elaborar un artículo de ese tipo (Grupo focal, 12/03/2015).

La detección de una situación de interés para atender e investigar en su grupo y grado de trabajo docente fue también un elemento que fortalece el rasgo del perfil de egreso de capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela así como el de identidad profesional y ética, donde el alumno manifiesta el compromiso con sus alumnos y busca documentarse sobre la problemática detectada de acuerdo al contexto, se identifica y preocupa como maestro del grupo y sus acciones detectadas por la comunidad escolar y por el asesor son consecuentes con ello; además su nivel de análisis y capacidad crítica hicieron que en diversas ocasiones comentaran que si bien los autores localizados servían de base a su trabajo, no podían tomarse de manera literal ya que sus afirmaciones y hallazgos fueron pertinentes en su realidad y espacio acotado.

También fue mi primera puerta a la investigación y también fueron muchos sentimientos; fue muy emotivo el poder participar con otras personas que eran profesionales en la investigación y que se nos dio la oportunidad a nosotros como novatos de participar también, de exponer nuestras ideas y venderlas al elaborar el resumen con todos esos puntos que debía llevar, cuando ustedes decía que iban a un congreso o presentarían una ponencia uno se imaginaba muchas cosas y la verdad entendía pocas, pero la realidad es muy diferente, ahora nosotros ya vivimos esa experiencia y siento que con más organización pronto yo también podré participar en congresos, es algo que todos podemos hacer si queremos (Grupo focal, 12/03/2015).

Asistieron también a otros congresos uno en octubre y otro en noviembre, el último específico de investigación educativa. Como evidencia hicieron una presentación multimedia con los aprendizajes y la reflexión de su participación como asistentes que reflejó la esencia del evento; se revisaron las producciones y se recuperó la opinión sobre la utilidad que les reportó este tipo de actividades:

Creo que aprendí más en este congreso, porque los temas son más enfocados a educación y tuvimos la oportunidad de participar en una mesa de trabajo donde también nos permitieron expresar nuestros puntos de vista (Entrevista alumno, 12/12/2015).

Otra de las cosas que me impresionó mucho es que la mayoría de los temas que exponen ahí son cosas que nosotros hacemos a diario y pensamos que son

regulares que todo mundo lo hace y nosotros no lo escribimos o lo sistematizamos en algún papel y ya se nos va la oportunidad (Grupo focal, 12/03/2015).

Aquí se manifiesta cómo analizan el quehacer del investigador educativo, la detección de problemáticas y cómo encuentran similitud con lo que ellos están haciendo en las aulas; realmente perciben que están desarrollando investigación con las herramientas que ya tenían y las que han fortalecido y como lo refiere Rojas (2001), van encontrando sentido a las mediaciones sociales que interfieren en la educación, contribuyendo también al primer rasgo del perfil de egreso.

A mí me impresionó que se presentaron avances de investigaciones que aún no están concluidas y que llevan años realizarlas yo creía que sólo se podía hacer al final... también aprendí que hay diversas metodologías cualitativas y cuantitativas, que los trabajos tienen impacto en la comunidad, en el entorno (Grupo focal, 12/03/2015).

Aprendí toda la organización que hay detrás un congreso además tenía la idea de que te ponías a explicar todo tu tema y no, lo que se dice es la forma en la que empezaste a investigar, cuáles fueron los pasos y tus resultados, además que es muy breve, quince minutos y cinco minutos preguntas y ahí rápido se va a haciendo todo (Grupo focal, 12/03/2015).

Esta experiencia fortalece la Identidad Profesional y Ética (SEP, 1997) al ser un grupo especial de alumnos de la IBYCENECH próximos a terminar su formación que se distinguieron entre los asistentes que eran docentes en servicio y como investigadores noveles que colaboran en un CA y realizan trabajos similares a los presentados; al valorar la pertinencia de las acciones desarrolladas en beneficio de la comunidad escolar, se refuerza el rasgo de capacidad de percepción y respuesta al entorno (SEP, 1997).

Te das cuenta de que debes poner en práctica conocimientos y habilidades para redactar para que un proyecto entusiasme a otros, analizar, diseñar estrategias, aplicarlas y que al encontrar problemáticas, indagarlas y aplicarlas se van a lograr cambios en el grupo, por lo que tuve que leer y contrastar lo que estoy haciendo en el aula agudizando la observación, con lo que se ha enriquecido mi documento recepcional (Grupo focal, 12/03/2015).

La observación y el diario del asesor titular del Cuerpo Académico, se convierten en una de las fuentes principales de evidencia del progreso del alumno en sus diversos rasgos del perfil de egreso y es también el insumo para el docente-investigador evalúe y rediseñe estrategias que permitan el progreso de las competencias docentes en el estudiante. Cabe señalar que la percepción del avance se da casi de manera natural debido a la intensa convivencia que se vive en el último año de estudio donde el asesor es el único maestro que imparte las dos materias curriculares, quien semanalmente revisa y autoriza sus planes de trabajo, materiales didácticos, proyectos específicos, los visita en las escuelas primarias y asesora en este caso tanto la elaboración del trabajo final como los de participación en congresos; aunado a lo anterior como maestros dedicados a la investigación y con la intención de formar investigadores constantemente se insiste en la necesidad del registro y el análisis posterior, ya que como múltiples ocasiones se ha

citado lo que no se escribe, no existe y así lo expresaron en diversas ocasiones los alumnos, como el ejemplo que se cita:

Esa es una de las principales enseñanzas que me llevo al pertenecer al Cuerpo Académico, la verdad es que hacemos muchas cosas, de hecho casi todo mundo lo hace sólo que no lo registra ni analiza con teoría, ni lleva un proceso sistemático como el de la investigación-acción, esa es la gran diferencia y es muy importante para nosotros que acabamos de empezar en la investigación y como nos han dicho más si queremos estudiar un posgrado, lo que no se registra se pierde y se pierde también la oportunidad (Entrevista a alumno, 25/06/2015).

La tercera estrategia del trayecto formativo para los maestros en formación, que consiste en la elaboración de una ponencia y su presentación en un congreso educativo; combina también la investigación documental el evento fue denominado Congreso Internormales 2015, que se desarrolló con estudiantes también de 8avo. Semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de una Escuela Normal de Nuevo León. Este trabajo favoreció como se citó el desarrollo de las Habilidades Intelectuales y la redacción del documento recepcional al menos en forma de síntesis, donde en quince cuartillas presentan lo que será el trabajo terminado y las herramientas empleadas; para la detección de la problemática el instrumento principal fue el diario y el diagnóstico que a su vez sirvieron de insumo para el diseño y aplicación de estrategias:

Yo reforcé el uso e importancia del diario, de ahí surgió nuestra problemática y te das cuenta de lo importante que es hacerlo para después al revisarlo y ordenarlo por categorías encontrar los problemas del grupo en los que puedes intervenir, ya no lo hacer por entregarlo, sabes que realmente te sirve (Grupo focal, 12/03/2015).

Aprendí a enfocarme en lo que uso para que los niños concreten su conocimiento... aprendo a analizar información de cualquier fuente ya no leo sólo por leer, también a redactar textos científicos que aporten algo, no como resúmenes de lecturas (Grupo focal, 12/03/2015).

Entre los beneficios que reporta el trabajo realizado en el CA de acuerdo al avance en la sistematización de resultados, los estudiantes señalan la utilidad de la investigación y de cómo esta se convierte en una herramienta que les permitirá seguir profesionalizándose *pienso seguir estudiando una maestría y un doctorado entonces el CA me abre más el panorama a un futuro, tengo más herramientas y me gusta el camino de la investigación* (Entrevista alumno, 24/04/2015).

Al cuestionar sobre las vivencias de estos últimos dos semestres de su formación profesional vinculadas al trabajo desarrollado, los alumnos afirman que sus expectativas fueron rebasadas; que crecieron como alumnos, personas y maestros, que la incursión en la investigación amplía su perspectiva del reto educativo, particularmente la investigación-acción que lleva a transformar los entornos de influencia:

Al principio yo sólo sabía que iba a ser más trabajo, más exigente y es lo que he pedido a lo largo de la carrera, sí me ha costado pero siento que todos tenemos mucho que aportar y muchas veces nos está ganando la flojera, no queremos salir de nuestra zona de confort porque siempre como que investigar es salirse de lo

normal. Pues no, no es lo que esperaba, sobrepasó lo que esperaba porque mis expectativas fueron más bajas sentía que era una cosa nueva más, pero realmente no que fuera a ser un cambio en mi vida, pero sí es un cambio porque cambias tu mentalidad y tu forma de actuar ya no te conformas, ya no eres la misma, lees más, investigas más y todo lo quieres relacionar con lo que estás haciendo en el aula, te das cuenta que lo puedes hacer mejor y que la siguiente vez lo puedes hacer mejor, y mejor (Grupo focal, 12/03/2015).

El desarrollo del trabajo docente durante un ciclo escolar por sí mismo permite consolidar el Domino de los Contenidos de Enseñanza, al menos del grado en el que el estudiante es asignado y la convivencia, las sesiones de análisis grupal y la colaboración como docentes entre iguales en los planteles educativos favorece también aunque de manera tangencial el conocimiento de los contenidos o competencias de los demás grados, elementos que surgen del análisis de los investigadores del CA al revisar sus diarios docentes y notas de campo.

Así mismo la Competencia Didáctica se fortalece al asumir el rol de docente con la responsabilidad de que sus estudiantes aprendan, un camino no siempre llano y fácil pues en la práctica pueden observar que no todo lo que se planea resulta como se imaginó y ahí tienen que hacer uso de sus capacidades para modificar, para adecuar y hasta para improvisar de lo ya estructurado, para lograr el objetivo propuesto.

Por lo que se puede afirmar que el trabajo desarrollado durante el ciclo escolar 2014-2015 de los treinta y tres alumnos asociados al Cuerpo Académico BCENELUB-CA-3 “Investigadores Educativos IBYCENEC” favorece la formación y consolidación de los rasgos del perfil de egreso y de las competencias docentes que demanda la sociedad actual, donde la investigación-acción constituye una herramienta indispensable para transformar entornos mediante un sistema ordenado de acciones estratégicas que a la vez develan otras situaciones que son necesarias de atender, de ahí que se afirme que el proceso es cíclico y que no concluye como finalidad el término al alcanzar un objetivo, sino la mejora constante al ir resolviendo las situaciones necesarias que se presentan. Cabe señalar que también para los titulares del CA fue una experiencia de múltiples aprendizajes ya que al dirigir a otros en el camino se favorece también la afirmación de habilidades y competencias como investigador.

CONCLUSIONES

La experiencia de la formación inicial de profesores combinada con la alternativa de ofrecer herramientas que les permitan emprender el camino de la investigación deja múltiples beneficios y aprendizajes tanto para quienes se agregan al CA, como para los docentes titulares. La acción en la práctica docente inicia con una idea que ejecutada con precisión, revisión constante y rigurosa trasciende las fronteras planeadas.

Toda persona posee talentos y habilidades, pero debe partir de creer en sí mismo para estar en condiciones de fortalecerlos, la formación de investigadores como fenómeno complejo se instituye en el marco de un paradigma en permanente construcción y reconstrucción, donde la persona y las instituciones van modificando sus estructuras, lo que se hace evidente en las reconfiguraciones que se realizan en esta experiencia.

LITERATURA CITADA

- Blández, J. (2000). La investigación-acción: Un reto para el profesorado. *Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. España: INDE Publicaciones.
- Bourdieu, P. (2002). Estructuras, habitus, prácticas. Taller interactivo: Prácticas y Representaciones de la Nación, Estado y Ciudadanía en el Perú. Recuperado el 17 de septiembre de 2013. Disponible en: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/bour1.pdf>
- Moreno, M. (2006). Formación para la investigación en programas doctorales. *Un análisis desde las voces de estudiantes de doctorados en educación*. México: UDG
- Rojas, R. (2001). Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación. México: Plaza y Valdés, S. A. de C. V.
- SEP (1997a). Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres. Licenciatura en Educación Primaria. Plan 1997. México: DGMyme.
- SEP (1997b). Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria. México: CONALITEG.

Síntesis curricular

Karina Alejandra Cruz Pallares

Doctora en Educación, Perfil PRODEP desde 2013, profesora y directora de educación primaria, catedrática en diversas instituciones de nivel superior; jefa del área de investigación y Representante institucional PRODEP, ponente y conferencista en foros regionales, nacionales e internacionales; integrante de la red internacional Action Research Network of the Americas (ARNA) y líder de la Red de Colaboración de Cuerpos Académicos de Escuelas Normales. Autora y coordinadora de libros y capítulos de libros en el área de sujetos, actores y procesos de formación.



LAS BUENAS PRÁCTICAS EN EL MARCO DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

GOOD PRACTICE UNDER THE UNIVERSITY SOCIAL RESPONSIBILITY

Myrna D. López-Noriega¹; Lorena Zalthen-Hernández² y Antonia M. Carrillo-Marín³

¹Docente de tiempo completo de la Facultad de Ciencias Económicas Administrativas de la Universidad Autónoma del Carmen, líder de la academia de estadística. ² Docente de tiempo completo de la Facultad de Ciencias Económicas Administrativas de la Universidad Autónoma del Carmen. ³Docente de tiempo completo de la Facultad de Ciencias Económicas Administrativas de la Universidad Autónoma del Carmen. Responsable: Myrna D. López Noriega, Calle 56 No. 4 Esq. Av. Concordia, Col. Benito Juárez, C.P. 24180, Cd. del Carmen, Cam. Tel 938 3811018 Ext.2004. Correo: mdlopez@pampano.unacar.mx.

RESUMEN

En este documento se analizó el avance en las buenas prácticas de responsabilidad social universitaria (RSU) en la educación superior, para lo cual se considera el caso de la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR). Se realizó un inventario de las buenas prácticas a nivel institucional y de la Facultad de Ciencias Económicas Administrativas de esa institución, y se clasificaron de acuerdo a una matriz con base en los impactos generados en su entorno. El análisis de los documentos institucionales mostró que la RSU en la UNACAR está ligada a los conceptos como el desarrollo sustentable y desarrollo regional, como resultado de su ubicación dentro del Área Nacional Protegida de Flora y Fauna de la Laguna de Términos.

Palabras clave: responsabilidad social, educación superior, responsabilidad social empresarial.

SUMMARY

In this document we analyzed the progress of the good practices of university social responsibility (USR) in higher education, considering the case of the Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR). We made an inventory of good practices at the institutional level and also about his Faculty of Administratives and Economics Sciences; these were classified according in a matrix based on the impacts on the environment. The analysis of institutional documents shows that in the UNACAR the RSU is linked to concepts such as sustainable development and regional development, as a result of its location within the National Protected Area of Flora and Fauna Laguna de Términos.

Key words: responsabilidad social, educación superior, responsabilidad social empresarial.

INTRODUCCIÓN

La globalización y el desarrollo tecnológico han planteado nuevos retos y amenazas, principalmente en materia económica; existe una exigencia social de un comportamiento empresarial más responsable y comprometido con su entorno, cuyas responsabilidades sociales básicas, éticas, laborales y medio ambientales vayan más allá de la maximización de ganancias y de su posición frente a los mercados. Dentro de este contexto, la inserción de la responsabilidad social (RS) en la gestión empresarial es un desafío que impone una nueva forma de gestión: el mundo ha cambiado, por lo tanto, la forma de hacer negocios también.

La RS es entendida como una teoría de gestión que compromete a la organización socialmente en y desde el mismo ejercicio de sus funciones básicas, por lo cual no es la expresión de su solidaridad filantrópica, ni asistencialista (Vallaey, 2004), es una herramienta de gestión empresarial que mejora la competitividad de la empresa y genera beneficios para la comunidad.

La RS no es ni debe ser exclusiva de la empresa, pues sólo se apelaría a la responsabilidad social empresarial (RSE) o corporativa (RSC), por su traducción literal del inglés. La RS es atribuible a cualquier tipo de organización: empresa, universidad, sindicato; estas organizaciones tendrán un actuar socialmente responsable cuando más allá de la norma o ley, tengan un actuar de manera voluntaria, moral y éticamente con la sociedad en la que se inscriben (Pérez, 2011). En ese sentido, se puede hablar responsabilidad social universitaria (RSU) cuando las prácticas de estas instituciones sean catalogadas como socialmente responsables, aunque al igual que la RSE, la RSU es un concepto con múltiples connotaciones.

El objetivo que se aborda en esta investigación es analizar el avance en las buenas prácticas de RSU en la educación superior, para lo cual se considera el caso de la Universidad Autónoma del Carmen y su Facultad de Ciencias Económicas Administrativas, que del 2012 al 2014 recibió algún distintivo de los que otorga el Centro Mexicano para la Filantropía (CEMEFI).

La responsabilidad social empresarial y la responsabilidad social universitaria

La RS ha sido marcada en diversos periodos de la historia, a través de sucesos que permitieron que la cultura de la RS se fuera diversificando y actualizando entre los siglos XIX y XX. Bowen en 1953 con su libro “Social Responsibilities of the Businessman”, marcaría el inicio de la época moderna al señalar que la RSE es *la obligación de los hombres de negocios para sacar adelante y delinear aquellas políticas, realizar aquellas tomas de decisiones o seguir aquellas líneas de acción, las cuales serán deseables en términos de objetivos y valores de nuestra sociedad* (en Carroll, 1979). Concepto que sería catapultado a partir del pronunciamiento que hiciera en 1999 el Secretario General de Naciones Unidas, Kofi Annan, en el Pacto Mundial, a través del cual se ha pretendido alinear las políticas y prácticas corporativas con los valores y objetivos éticos universalmente aceptados (ONU, 2004).

Estos hechos provocarían que la RS se desarrollara como un movimiento asistemático que exige a los sectores sociales, la participación activa en las demandas del contexto existente: un alto a las guerras y al saqueo del medio ambiente, la igualdad de género, la disminución de la pobreza, la ética como principio en los medios de comunicación, la promoción de la salud y la educación como programas prioritarios para el gobierno, entre otros, emergieron a medida que las contradicciones de la región geográfica, la cultura, la política, la religión, la economía y las leyes jurídicas se desenvolvían hasta hacer de la RS un paradigma que ha llegado más allá del sector empresarial.

Por lo que, diversas organizaciones han incorporado en su planeación, acciones que muestran una faceta ética en su función con respecto a las necesidades que han detectado como parte de su entorno. Paralelamente a la evolución del concepto de RSE, conforme iba permeando la RS hacia otros actores, fueron apareciendo otras conceptualizaciones, como es el caso de la RSU, elemento central de este documento y que se aborda en los siguientes renglones.

Vallaes (2006) define la RSU como: *Una política de calidad ética del desempeño de la comunidad universitaria (estudiantes, docentes y personal administrativo) a través de la gestión responsable de los impactos: educativos, cognitivos, laborales y ambientales que la universidad genera, en un dialogo participativo, con la sociedad para promover el Desarrollo Humano Sostenible*; en ella, Vallaes señala las cuatro dimensiones en las que la universidad impacta, de acuerdo con sus funciones. En este sentido, las IES son responsables de determinar los valores de los cuales se apropiarán y que son clave en su proceso de desarrollo.

Bajo el marco anterior la RSU tiene una perspectiva ética, las instituciones y entidades tienen que mostrar una responsabilidad por sus actos y acciones, están integradas por personas, por lo que inevitablemente deben ser, éticas. Cuando una institución tiene un comportamiento socialmente responsable, se espera que tenga un comportamiento ético como resultado de dicha responsabilidad.

Las universidades, públicas y privadas, deben asumir un enfoque de RSU que supere los *resultados perversos* del modelo de desarrollo económico imperante y que le atribuya a la calidad de la educación superior un sello más allá de la competitividad. Se debe generar un modelo de universidad que establezca nuevas sinergias con autoridades, organizaciones no gubernamentales y el sector privado a fin de participar en la transformación de la sociedad mexicana, de su crecimiento económico, y su desarrollo humano sostenible (Herrera, 2011).

Sus decisiones no deben sustentarse solamente en los procesos económicos o informativos, sino que deben contener otros aspectos como la formación de una ciudadanía democrática, con conocimientos en derechos humanos, en la RS de las ciencias, así como en la formación de agentes del desarrollo (López Velásquez *et al.*, 2010). La RSU es un enfoque de gerencia ética e inteligente de la universidad que contempla tanto los impactos que genera esta en su entorno humano, social y natural, como su papel activo en la promoción del desarrollo humano sostenible de México.

La RSU reclama ir más allá del cumplimiento del compromiso social tradicional de las universidades públicas, no se trata de recibir estudiantes y reintegrarlos a la sociedad varios años después, como profesionales que respondan a la demanda existente; la institución *socialmente sensible* debe responder a los reclamos de los estudiantes, docentes y comunidad, adecuándose a los cambios de las condiciones sociales, para brindar respuestas pragmáticas a corto y mediano plazo (Vázquez, 2011).

Para Ruiz Mora, *et al.* (s.f.) la RSU debe ser transmisora de valores positivos tales como la igualdad de género, el desarrollo sostenible, el respeto a los derechos humanos. En este marco resulta imprescindible a los estudiantes y profesionistas, la práctica de valores y (reiterando) el conocimiento de la economía, la política y las leyes de la realidad nacional de éstos, tales, que permitan una propuesta de soluciones a los problemas de estas esferas específicas, considerando el problema del empleo, entre otros, como apremiante de resolver.

Para Vallaey (2006) no basta con definir la RSU para distinguirla de la RSE, es necesario reconocer sus impactos en el entorno, para ellos los agrupa en: 1) impactos de funcionamiento organizacional, 2) impactos educativos, 3) impactos cognitivos y epistemológicos, y 4) impacto sociales; estos a su vez definen los cuatro ejes de gestión socialmente responsable de la universidad.

Zaffaroni (2007), considerando la dimensión medioambiental, agrega un quinto eje y señala que la universidad genera:

1. Impacto organizacional, equivalente a la RSE, los generados a partir de su gestión.
2. Impacto ambiental, se refiere a todos aquellos que inciden en el medio ambiente.
3. Impacto educativo, ocurre en el proceso de formación de los alumnos.
4. Impacto cognitivo, se da a través de las líneas de investigación que se relacionan con el desarrollo humano sostenible.

5. Impacto social, cuando la universidad aporta en la solución de problemas de rezago y pobreza a través de la inclusión y la incorporación a mejores condiciones de vida de estudiantes de los sectores más desfavorecidos de la población.

Vázquez (2011) señala que los objetivos de la RSU son: *1) Fortalecer las redes ya existentes -para intercambiar experiencias- y crear otras nuevas; 2) Intentar formar parte de las soluciones, en lugar de quedarnos sólo en el diagnóstico que critica la realidad sin proponer nada para tratar mejorarla; 3) Naturalizar la RSU: integrarla a la filosofía institucional; y 3) Formar graduados que no sólo logren un nivel de excelencia académica, sino que además se muestren comprometidos socialmente.*

La Universidad Autónoma del Carmen

La Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR), tiene más de dos décadas de replanteamiento de sus funciones sustantivas, con lo que se avizoraba su adecuación a los retos del siglo XXI. A finales de la década de los noventa se puso en marcha el Plan Faro U-2010 con el objetivo de servir con calidad y pertinencia al desarrollo regional donde se encuentra enclavada, con ello se buscaba la vinculación con los sectores productivos y sociales.

Así mismo se estableció en el mismo documento como misión: *...el compromiso de formar hombres y mujeres libres, que entre otros valores, tengan una profunda responsabilidad con el medio ambiente, para contribuir a la solución de la problemática ambiental regional, nacional y global* (UNACAR, 2000). En el 2009, ratificaría su compromiso social al señalar en su Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2013-2017 que *somos una institución pública y autónoma que oferta los tipos educativos medio superior y superior, socialmente responsable...que forma ciudadanos libres, propositivos y proactivos, que cultiven el desarrollo físico e intelectual para toda la vida con valores y principios para contribuir al beneficio social, ambiental, cultural, económico y político del país* (UNACAR, 2014).

Adicionalmente, a través del Modelo Educativo Acalán, la UNACAR ha dejado plasmado el interés por promover la educación para toda la vida desde la visión de tres realidades sustantivas; a) el conocimiento como base para el desarrollo, b) la urgencia de su transformación integral y c) la necesidad apremiante de establecer procesos novedosos de aprendizaje (UNACAR, 2012). Dentro de este marco, se considera una formación universitaria bajo tres dimensiones: humana, integral y sustentable, teniendo como estrategia formativa las competencias genéricas, interdisciplinarias y específicas.

Entre las seis competencias genéricas del modelo Acalán se encuentra *Educación para la Sustentabilidad*, que se materializa a través del curso básico obligatorio: *Desarrollo Sustentable* que deben llevar todos los estudiantes de cualquier programa educativo (PE) de la UNACAR (ibid).

Por otro lado, en observancia a la visión 2020 establecida por la ANUIES (ANUIES, 2000) la UNACAR ha establecido el plan ambiental institucional denominado *Programa de Educación para el Desarrollo Sustentable*, PUEDES, en el que se enmarcan las acciones a desarrollar en el marco del *fortalecimiento y modernización de la universidad* en respuesta a las demandas del entorno socio económico de la región (UNACAR, 2004). En el documento se propone que PUEDES impacte transversalmente en la institución, de forma que se incorporen criterios del desarrollo sostenible en la vida de todos los miembros de la comunidad universitaria.

En el marco del cumplimiento de PUEDES, se han generado programas de sustentabilidad ambiental en cada una de las facultades. En el caso de la Facultad de Ciencias Económicas Administrativas (FCEA) de la UNACAR, este programa es liderado por un comité integrado por ocho docentes y tiene como objetivo *Formar recurso humano responsable en las áreas económicas administrativas capaz de desarrollar estrategias para un mejor entendimiento y atención de problemas socio ambientales a nivel local, regional y nacional desde una perspectiva ética y de responsabilidad social* (Calderón et al, 2015).

Por otro lado en el PDI de la UNACAR, en el eje sobre el *Fortalecimiento del acompañamiento del estudiante* se manifiesta el propósito de formar ciudadanos altamente competentes y conscientes de su responsabilidad social (UNACAR, 2014). También, como parte del eje estratégico: *Mejoramiento de la extensión y difusión cultural universitaria*, se encuentra el programa de *Responsabilidad social*, cuyo objetivo es *Asegurar el ejercicio ético y responsable de la autonomía en armonía con el cumplimiento de los fines, objetivos y misión de la universidad* (Ibid). Pese a lo anterior, se ha cuestionado la adopción del carácter pro desarrollo sustentable por parte de la UNACAR al carecer de una justificación sólida y de un sustento teórico mínimo (Liñán et al., 2009).

Dentro del contexto anterior, queda de manifiesto que la UNACAR se ha caracterizado por autodefinirse como una institución de compromiso social, evidenciado por su obtención del Distintivo de ESR en el 2012 y 2013, aunque contradiciendo las políticas de convocatoria del CEMEFI, situación que se re-encauzaría en el 2014, al recibir el reconocimiento de “Promotor de Cadena de Valor Socialmente Responsable”, más acorde a sus funciones y naturaleza como institución pública (López et al., 2012).

Por lo tanto, en función del compromiso en materia de RSU plasmado en el PDI y PUEDES de la UNACAR, es necesario analizar el cumplimiento de acciones de RS implicadas en la planeación y orientación de las actividades universitarias con base en un proyecto inspirado efectivamente hacia las causas del saber ambiental, y en las diferentes facultades.

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente documento es resultado de una investigación documental a partir del método deductivo, mediante tres pasos secuenciales. Primero, se llevó a cabo una revisión bibliográfica de los conceptos y definiciones de RSE y RSU, así como la clasificación de sus acciones.

Segundo, se realizó un inventario de las buenas prácticas de RSU a nivel institucional y de la FCEA de la UNACAR. Tercero, se realizó la clasificación de las buenas prácticas de acuerdo a la propuesta de “Matriz para formular y evaluar la calidad y la riqueza de iniciativas de responsabilidad universitaria” propuesta por Vallaes (2004), en cuanto a las cuatro áreas que impactan: organizacional, ambiental, educativo, cognitivo o social; y los ejes temáticos de:

- a) Ayuda humanitaria, asistencia.
- b) Desarrollo humano, calidad de vida y bienestar.
- c) Desarrollo económico, generación de empleo.
- d) Desarrollo tecno científico sostenible, protección del medioambiente.
- e) Democracia, capital social y ciudadanía.
- f) Desarrollo de capacidades, desarrollo cultural.

Respecto a la clasificación, es necesario señalar que en una segunda parte de esta investigación es necesario centrar la reflexión sobre estas acciones de RSU con respecto a su incidencia social. Pues no basta con saber qué responden, sino a qué responden las acciones/buenas prácticas de RSU de la UNACAR.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Es evidente que los documentos institucionales, el PDI, PUEDES y programas de sustentabilidad ambiental al interior de cada facultad recogen el interés que la UNACAR tiene en torno de la RSU. Sin embargo, la orientación que asuma la RSU en esta institución, de acuerdo a sus diferentes dimensiones, está en dependencia directa de la materialización del conjunto de acciones estratégicas derivadas de su PDI.

En el PDI de la UNACAR se señalan los valores bajos los cuales se inspira el quehacer universitario, señalados también en el Modelo Acalán; responden a los ideales locales, regionales, nacionales e internacionales en materia de desarrollo humano, social, económico, ambiental y político. Entre ellos destaca la *responsabilidad*, entendida como *...el cumplir con nuestras obligaciones y deberes, en todos los órdenes, empezando con el estudio, la enseñanza, la investigación y el trabajo, con presteza, prontitud y alegría, y estar dispuestos a asumir las consecuencias de nuestros actos u omisiones* (UNACAR, 2014) concepción que se encuentra alejada del ámbito de la RS, al conceptualizarse sólo desde una perspectiva individual.

La articulación entre las líneas estratégicas institucionales y las diversas metas que propone se materializan a través de cada uno de los proyectos individuales, en este caso, no existe una línea estratégica que señale de manera enfática la RSU; sin embargo, de manera transversal encontramos las diferentes dimensiones a las que alude Vallaey. Los cuadros siguientes muestran la información que contiene los elementos que propone Vallaey en su “Matriz para formular y evaluar la calidad y la riqueza de iniciativas de responsabilidad universitaria”, a nivel institucional (*Cuadro 1*), en este caso dado el espacio limitado, se desglosó a manera de lista; y, a nivel de facultad (*Cuadro 2*); ambos ayudan a visualizar las acciones de RSU que se realizan en la UNACAR.

Cuadro 1.- Buenas prácticas de responsabilidad universitaria de la UNACAR

LÍNEAS DE ACCIÓN DE RSU	
Ejes temáticos	Proyección social, Voluntariado.
1. Ayuda humanitaria, asistencia.	a. Apoyo a las instituciones de la localidad (Cruz Roja) para mantenimiento de sus instalaciones.
	b. Refugio temporal en caso de ciclones y huracanes.
	Gestión de la calidad organizacional, vida institucional.
	a. Buen gobierno: reglamentos y normatividad en internet.
	b. Guardería Baby Delfín I y II para alumnos y docentes.
	c. Sala de lactancia materna en Baby Delfín II.
	d. Programa de Atención Preventiva Integrada (API-UNACAR) para las colaboradoras de la UNACAR (lucha contra el cáncer de mama).
	e. Programa: Perder para Ganar, para combatir el problema del sobrepeso y la obesidad en toda la población universitaria.
	f. Implementación del programa de mejoramiento y eficiencia del trabajo universitario.
	g. Programa de Estudios de Bachillerato para trabajadores universitarios.
	h. Programa “Sábado deportivo y recreativo en la UNACAR” trabajadores.

- i. Uniforme y equipo de seguridad para personal de mantenimiento general y talleres.
- j. Capacitación en talleres de seguridad, higiene y protección civil para trabajadores universitarios.
- k. Paseo ciclista, "Familia Activa UNACAR".

Docencia Pedagogía, Formación Académica.

- a. Formación Docente permanente.
- b. Apoyo para la certificación (nacional e internacional) para estudiantes.

Investigación, producción de conocimiento.

- a. Apoyos institucionales para realización de estancias docentes.
- b. Apoyos económicos internos a través de la Convocatoria para Apoyos Institucionales para Proyectos de Investigación (CAIPI).
- c. Reconocimiento e incentivo económico a docentes que han colaborado con alumnos destacados en algún concurso académico, deportivo o cultural.

Proyección Social Voluntariado.

- a. Becas de manutención, transporte, hospedaje (Villa Universitaria) para estudiantes.
- b. Becas de excelencia para estudiantes.
- c. Becas del servicio social solidario.
- d. Colaboración con el Instituto Municipal de la Mujer en la promoción y desarrollo de la Campaña "Por un Carmen sin Cáncer".
- e. Maratón Internacional de Donación de Sangre: "En la sangre está la vida".
- f. Paso peatonal, en calle principal en beneficio de la comunidad estudiantil.

Docencia Pedagogía, Formación Académica.

3. Desarrollo económico, generación de empleo.

- a. Convenios de colaboración con los distintos colegios y cámaras de la localidad.

Proyección Social Voluntariado.

- a. Actualización y orientación fiscal para empresarios en colaboración con el Colegio de Contadores de Carmen y el SAT.
- b. Capacitación a futuro empresarios a través del Centro de Innovación y Liderazgo.

Docencia Pedagogía, Formación Académica.

4. Desarrollo tecnocientífico sostenible, protección del medio ambiente.

- a. Curso de Desarrollo Sustentable a nivel institucional para todos los estudiantes.
- b. Maestría en Ciencias en Restauración Ecológica.

Investigación, producción de conocimiento.

- a. El Centro de Investigación de Ciencias Ambientales (CICA) desarrolla un programa de rehabilitación de los ecosistemas costeros.
- b. Estación de Monitoreo de la Calidad del Aire.
- c. Protección y cuidado la preservación de la tortuga endémica.

Proyección Social Voluntariado.

- a. Campaña de sensibilización ambiental: manglares patrimonio de la humanidad.
- b. Campañas de reforestación con alumnos en el Jardín Botánico Regional Carmen de la UNACAR.
- c. Convenio con la Comisión Natural de Áreas Protegidas (CONANP), para impulsar estrategias a la conservación del Área Natural Protegida de Flora y Fauna "Laguna de Términos".

Gestión de la Calidad Organizacional, Vida Institucional.	
5. Democracia, capital social.	a. Programa Institucional de perspectiva de Género. b. Propuesta del reglamento institucional: “UNACAR libre de violencia”. c. Acervo bibliohemerográfico y material digital especializado en los estudios de género.
	Docencia Pedagogía, Formación Académica.
	a. Convenio de colaboración con el Observatorio Ciudadano para el servicio social y prácticas profesionales y actividades relativas a la cultura de la legalidad en Ciudad del Carmen, Campeche.
	Docencia Pedagogía, Formación Académica
6. Desarrollo de capacidades, Desarrollo Cultural.	a. Día Mundial del libro y los Derechos de Autor. b. Muestra Bibliográfica “Literatura a tu alcance”.
	Proyección Social Voluntariado.
	a. Programa: “Isla de Letras”, en coordinación con el Programa Nacional de “Salas de Lectura”. b. Programa formador: “Faro de la Lectura”, para el fomento a la lectura entre niños y jóvenes. c. Talleres de actividades artísticas mediante el Programa “Otoño Cultural Universitario”. d. Programa: “El Tesoro Escondido del Barrio del Jesús”, con la finalidad de difundir el valor histórico, arquitectónico y cultural. e. Programa: “Ponte al 100” de la CONADE. f. Nueve talleres de educación artística para niños. g. Concurso de Fotografía: Calendario UNACAR. h. Festival de Primavera de la Laguna de Términos. i. En coordinación con el H. Ayuntamiento de Carmen, presentan el Festival cultural del Centro Histórico. j. Festival de Bandas: “Un canto de aprecio por la vida”, en el marco de la Campaña Preventiva de Violencia y Suicidio entre pares. k. Festival de Danza “Carmen” l. Ferias de activación física para la comunidad de Carmen.

En la UNACAR la gestión socialmente responsable a través de la participación social en el Desarrollo Humano Sostenible de la comunidad, se presenta con una clara tendencia asistencialista expresada en el eje de ayuda humanitaria.

Por otro lado, si bien la institución cuenta con una política de gestión sostenible expresada en programas desde un enfoque ecologista. Pese a lo anterior es contradictorio de que no existan programas institucionales de reciclado de materiales y ahorro de energía.

Tanto a nivel institucional como en la FCEA existen pocas iniciativas en el eje de “Democracia, capital social y ciudadanía”, lo que evidencia uno de los problemas más graves a los que se enfrentan las IES públicas mexicanas, la gestión socialmente responsable al interior, tanto en el clima laboral, la gestión de recursos humanos y los procesos democráticos internos.

Cuadro 2. Buenas prácticas de responsabilidad universitaria de la Facultad de Ciencias Económicas Universitarias.

LÍNEAS DE ACCIÓN DE RSU	
Ejes Temáticos	Proyección social, Voluntariado
1. Ayuda humanitaria, asistencia.	a. Oferta de cursos de capacitación, de Turismo, para la comunidad a precios accesibles.
	Gestión de la calidad organizacional, vida institucional.
2. Desarrollo humano sostenible, calidad de vida y bienestar.	a. Guardería Baby Delfín para alumnas, alumnos, profesores y profesoras.
	Proyección Social Voluntariado
	a. Jóvenes solidarios (los estudiantes apoyan la sectores disminuidos.
	b. Participación mediante talleres para reforzar la autoestima en los estudiantes de bachillerato.
3. Desarrollo económico, generación de empleo.	c. Becas de manutención, transporte, hospedaje.
	d. Becas de excelencia.
	Docencia Pedagogía, Formación Académica
	a. Vinculación con la comunidad empresarial.
4. Desarrollo tecnocientífico sostenible, protección del medioambiente	b. Convenios de colaboración con empresas locales, permitiendo prácticas en los alumnos.
	c. Fomento al espíritu emprendedor para niños y jóvenes.
	Docencia Pedagogía, Formación Académica
	a. Incorpora los cursos de Desarrollo Sustentable, Ética en las organizaciones, Contabilidad Ambiental y Responsabilidad Social Empresarial, en el currículo de los programas de la FCEA.
5. Democracia, capital social y ciudadanía	b. Campaña de difusión de contaminantes (por ejemplo: del poliestireno expandido o Unicel).
	c. Campaña de reciclado de envases PET: Elaboración del árbol navideño de la Facultad.
	Gestión de la calidad organizacional, vida institucional
	a. Gestión interna: Buen gobierno.
6. Desarrollo de capacidades, desarrollo cultural	Proyección Social, Voluntariado
	a. Programa institucional de perspectiva de género
	Gestión de la calidad organizacional, vida institucional.
	a. Los Programas educativos se avalan con acreditaciones de calidad (COPAES, CIEES, CACECA, CONAET,).
7. Investigación, Producción de conocimiento	b. Profesores certificados por la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración (ANFECA)
	c. Mejora en los índices de calidad del profesorado con la acreditación del PRODEP.
	d. Mejora en los procesos administrativos, implementación de reglamentación.
	Investigación, Producción de conocimiento
8. Uso de la Tecnología como apoyo a la educación presencial.	a. Campañas de reforestación en colaboración con alumnos del nivel medio superior.
	b. Fomento de una cultura medioambiental para las nuevas generaciones de estudiantes, mediante diversas actividades: concursos, bienvenida como ECO-DELFINES en el Jardín Botánico de la UNACAR a cada nueva generación de estudiantes de la FCEA.
	c. Uso de la Tecnología como apoyo a la educación presencial.

CONCLUSIONES

Las “universidades socialmente responsables”, asumen el compromiso más allá del cumplimiento social tradicional, deben responder a los reclamos de los estudiantes, docentes y comunidad, adecuándose a los cambios de las condiciones sociales, para brindar respuestas pragmáticas a corto y mediano plazo, en ese momento se estaría ante un modelo de universidad en la responsabilidad social, que genere nuevas sinergias con autoridades, organizaciones no gubernamentales y el sector privado a fin de participar en la transformación de la sociedad, de su crecimiento económico, y en el cual sus egresados serían los promotores de un desarrollo humano sostenible.

De los resultados presentados en el apartado anterior, tras el análisis y clasificación de las buenas prácticas, uno de los principales productos del proyecto ha sido la recopilación de la información relacionada con la RSU de la UNACAR, inventario del cual se carecía en la institución. El análisis de los documentos institucionales, nos muestra que la RSU en la UNACAR está ligada a los conceptos como el desarrollo sustentable y desarrollo regional, como resultado de su ubicación dentro del Área Nacional Protegida de Flora y Fauna de la Laguna de Términos. También se confirman los enfoques más frecuentes que se abordan en las acciones: desarrollo local, medio ambiente y equidad.

Para que las IES, como la UNACAR, puedan ser protagonistas y responsables de un cambio en el entorno, es necesario llevar a cabo procesos de reorganización académica, administrativa y reformulaciones políticas y económicas profundas. De lo contrario, no se podrá impactar e incorporar los cambios e innovaciones con la celeridad que la sociedad y los problemas demanda. Desde esa perspectiva, las IES deben establecer mecanismos para alcanzar la articulación con la realidad socio-económica circundante.

Finalmente, debe subrayarse que no basta con que la UNACAR adopte una filosofía ambientalista, se deben planear y orientar todas las actividades universitarias con base en un proyecto inspirado con todas y cada una de las dimensiones de la RSU, especialmente si hay un compromiso asumido de manera voluntaria como “Promotor de Cadena de Valor Socialmente Responsable”, orientada a contribuir desde la investigación, la docencia y la vinculación con el logro de los altos estándares de desarrollo humano que se requieren en la región.

AGRADECIMIENTOS

Al comité de responsabilidad social del Programa ambiental de la FCEA de la UNACAR, por la información proporcionada.

LITERATURA CITADA

ANUIES. (2000). La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas Estratégicas de Desarrollo. Una Propuesta de la ANUIES. Revista de la Educación Superior. Núm. 113, Vol. 29

Calderón, *et al.* (2015). Programa de sustentabilidad ambiental. Facultad de Ciencias Económicas Administrativas. Universidad Autónoma del Carmen

- Carroll, A. B. (1979). A Three-Dimensional Conceptual Model of Corporate Performance. *Academy of Management. The Academy of Management Review*, 4(4), 497.
- Frutos, C. M. y Solano, P.E. (2005). Referentes teóricos para la elaboración del Plan Ambiental Institucional (PAI) de la Universidad Autónoma del Carmen. *Revista Acalán*, núm. 35, Mayo-Junio de, pp.2-7.
- Herrera, A. (2011). La Experiencia Mexicana en Responsabilidad Social Universitaria. Cátedra UNESCO Universidad e Integración Regional, México. Boletín IESALC Informa de Educación Superior, enero 2011, No. 214. UNESCO.
- Liñán, L. *et al.* (2009). Desarrollo sustentable, ética y responsabilidad social en los programas educativos de la Facultad de Ciencias Económico Administrativas, UNACAR. Coloquio de Investigación Multidisciplinaria. Noviembre 2009, Orizaba, Veracruz.
- López, V. A. *et al.* (2010). El vínculo universidad-egresado: una acción socialmente responsable. Espacio iberoamericano del conocimiento. Congreso Iberoamericano de Educación, Metas 2021, 13 al 15 de Septiembre 2010, Buenos Aires, Argentina.
- López, M. *et al.* (2012). Responsabilidad social empresarial o responsabilidad social universitaria: las universidades públicas mexicanas. En: López, M. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo *et al.* (2013). *Análisis Organizacional, Política Científica y Desarrollo Tecnológico*.
- ONU. (2004). Guía del Pacto Mundial. Una forma práctica para entender la visión y los nueve principios. Red del Pacto Global de España.
- Ruiz, M. I. (s. f.). *Responsabilidad social en las universidades de España*. Razón y Palabra, Revista electrónica, número 70. Disponible en: www.razónypalabra.org.mx
- UNACAR. (2000). Plan de Desarrollo Faro U-2010. Ciudad del Carmen, Cam., México.
- UNACAR. (2004). Programa Universitario de Educación para el Desarrollo Sustentable. (PUEDES). Ciudad del Carmen, Campeche. Octubre de 2004.
- UNACAR. (2012). Modelo Educativo Acalán. Fomento Editorial de la Universidad Autónoma del Carmen, México.
- UNACAR. (2014). Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2013-2017. Fomento Editorial, Ciudad del Carmen, Cam., México.
- Vallaes, F. (2004). ¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria? Pontificia Universidad Católica del Perú. Perú.
- Vallaes, F. (2006). Breve marco teórico de responsabilidad social universitaria, en CD: *Responsabilidad social universitaria*, Red Universitaria de Ética y Desarrollo Social (RED), Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del BID. Disponible en: <http://www.udlap.mx/rsu>

Vallaes, F. *et al.* (2009). *Responsabilidad social universitaria: manual de primeros pasos*. México, D.F. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Vázquez, G. (2011). Responsabilidad social universitaria. Boletín IESALC Informa de Educación Superior. Enero 2011, No. 241.

Zaffaroni, C. (2007). Políticas y sistemas de autoevaluación y gestión de la responsabilidad social universitaria en UASJAL. Red RSU Asociación de Universidades Jesuitas de Latinoamérica. Córdoba: Alejandría Edit.

Síntesis curricular

Myrna Delfina López Noriega

Arquitecta, con una Maestría en Arquitectura; Maestra en Administración por la Universidad La Salle, y un Master en Economía y Organización de Empresas por la Universidad de Granada, España; Doctora en Administración por la Universidad del Sur. Es líder de la Academia de Estadística de la Universidad Autónoma del Carmen, en Campeche, México. Desde julio del 2004 cuenta con el perfil PROMEP y con fecha de junio del 2009 es académico certificado ANFECA.

Lorena Zalthen Hernández

Licenciada en Administración de Empresas por la Universidad Autónoma del Carmen; Maestra en Finanzas por la Universidad de León, España; candidata a doctora en Administración. Es líder de la Academia de Finanzas y Coordinadora de la Maestría en Finanzas, ambas de la Universidad Autónoma del Carmen. Cuenta con el perfil PRODEP y es académica certificada ANFECA.

Antonia Margarita Carrillo Marín

Licenciada en Administración de Empresas por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco y Maestra en Administración por la Universidad del Valle de México. Es gestora de la Licenciatura en Administración de Empresas y Líder de la Academia de Humanística de la Facultad de Ciencias Económicas Administrativas de la Universidad Autónoma del Carmen. Cuenta con perfil PRODEP desde hace cuatro años y es académica certificada ANFECA.



LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

TEACHER PERFORMANCE EVALUATION

Guadalupe Iván **Martínez-Chairez**¹ y Albertico **Guevara-Araiza**²

¹Docente investigador de la escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón de Saucillo, Chihuahua, México. ²Docente Investigador de Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. Campus Delicias, Delicias, Chihuahua, México. Responsable: Guadalupe Iván Martínez Chairez. Calle Abasolo #1153, congregación Ortiz, Rosales, Chihuahua, México. C.P. 33124 Celular (639) 1022471. Correo martinezchairezivan@hotmail.com.

RESUMEN

El presente reporte de investigación surge de un estudio que se desarrolló durante los ciclos escolares 2013-2014, 2014-2015, en la región centro sur del estado de Chihuahua, en el Sector educativo 25, integrado por cinco zonas escolares que proporcionan sus servicios a los municipios de Meoqui, Julimes y Delicias. El estudio realizado es de corte mixto, de procedimiento secuencial comprensivo-correlacional. Algunos resultados son: existe una correlación de 0.578 entre los años de servicio del docente y el puntaje asignado a sus alumnos en carrera magisterial; no existe asociación entre el desempeño docente y el contexto donde se labora; no existe relación entre el desempeño docente y el rendimiento escolar de los alumnos en pruebas estandarizadas. El 2.4% de la muestra representativa presentó un excelente desempeño docente, el 7.3% un mal desempeño docente. 39% de los docentes observados se ubican con un buen desempeño docente.

Palabras clave: desempeño, desempeño profesional.

SUMMARY

This research report comes from a study that was developed during the school years 2013-2014, 2014-2015, in the southern state of Chihuahua central region, in the education sector 25 consisting of five school zones that provide services to Meoqui municipalities, Julimes and Delicias. The study is a mixed court, correlational comprehensive sequential procedure. Some of the results is that there is a correlation between the 578 years of service of teachers and the score assigned to students in teaching career, but there is no association between teacher performance and the context in which it works, in addition there is no relationship between the teacher performance and school performance of students on standardized tests. 2.4% of the representative sample presented an excellent teacher performance, 7.3% have a bad teacher performance, but it is noteworthy that 39% of teachers observed lies with good teaching performance.

Key words: performance, professional performance, teacher performance.

INTRODUCCIÓN

Diferentes niveles de gobierno consideran al desempeño docente como un problema latente, así lo han transmitido a la sociedad mexicana en sus diversos discursos, y para ello se sustentan en las puntuaciones obtenidas en pruebas estandarizadas de gran escala tanto nacionales como internacionales: ENLACE, EXCALE, PISA, entre otras. Estos referentes han sido de utilidad para realizar clasificaciones y diferenciaciones entre escuelas, docentes, y directivos, también para ejecutar reformas educativas de gran calado.

La evaluación docente empezó a tener un papel estratégico dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN) en la década de los noventa: En 1992 se expidió el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, una de sus finalidades era atender a la formación profesional del docente, por lo tanto era necesario fortalecer la capacitación y actualización permanente de los profesores

que se encontraban en servicio. En 1993 se inició con el Programa Nacional de Carrera Magisterial, cuyo propósito principal era el de promover la profesionalización de los docentes, directivos y asesores técnico pedagógicos (ATP) del SEN, mediante un mejor salario para que los profesores considerados como buenos se mantuvieran dentro del grupo.

Desde la perspectiva de la OECD (2005) y la SEP-DGEP (2010) *los métodos de recolección de información utilizados son: indicadores de rendimiento escolar, pruebas de conocimientos y habilidades docentes, y la aplicación de cuestionarios a directores, pares docentes, padres de familia o alumnos.*

En 2008 las evaluaciones, que se habían realizado solamente a profesores en servicio, se utilizan para el ingreso, a través del Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes: el Examen Nacional de Conocimientos y Habilidades Docentes (ENCHD). En 2011 se establece la Evaluación Universal a los docentes de México, programa de carácter obligatorio para docentes, directivos y Apoyo Técnico Pedagógico, tanto de escuelas públicas como privadas, proyectado para realizarse cada tres años: 2012 a docentes de primaria, 2013 a secundaria y 2014 preescolar y educación especial.

El propósito de esta evaluación era el de apoyar a los participantes a crear su trayecto formativo de acuerdo a los resultados obtenidos, ya que con esto los maestros tomarían cursos de acuerdo a las necesidades detectadas, lo que repercutiría directamente en sus prácticas de enseñanza y por ende en el aprovechamiento escolar de sus alumnos.

Sin embargo, en septiembre del 2013 se promulgó La Ley General del Servicio Profesional Docente, que en el artículo segundo expresa como objetivo, el regular el Servicio Profesional Docente en la Educación Básica y Media Superior, así como establecer los perfiles e indicadores de este servicio, y asegurar la transparencia y rendición de cuentas en el Servicio Profesional Docente.

Para la SEP (2010), en los lineamientos de evaluación docente, *la evaluación del desempeño de una persona:*

...significa evaluar, por un lado, el grado de cumplimiento de sus funciones y responsabilidades establecidos por la institución de pertenencia, y por otro, la calidad con que se lleva a cabo la función en términos de rendimiento y los logros obtenidos en un tiempo determinado que permitan realizar una valoración y dar a conocer las fortalezas y áreas de oportunidad para la mejora de la función.

Mientras que para la propia SEP (2010), *la evaluación del desempeño docente es un proceso sistemático cuyo propósito es emitir juicios de valor sobre la calidad del cumplimiento de responsabilidades docentes en la enseñanza, aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, a través de un seguimiento permanente.*

Según Peña (2002) el término *desempeño profesional es toda acción realizada o ejecutada por un individuo, en respuesta, de que se le ha designado como responsabilidad y que será medido en base a su ejecución*, para Ponce (2005) el desempeño profesional docente es la actuación del profesor de acuerdo a sus competencias pedagógicas para poder orientar, guiar, y evaluar el proceso de aprendizaje del alumno, para lo cual se debe tener el dominio de tareas y funciones específicas para la función docente.

MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación es de tipo mixto, de procedimiento secuencial comprensivo-correlacional; la primera fase, para explorar el objeto de estudio de acuerdo a la perspectiva de los participantes, es de corte cualitativo, lo que permite su comprensión, mientras que en la segunda fase se recogieron datos cuantitativos que se sometieron a pruebas estadísticas, con el fin de rechazar o no rechazar las hipótesis planteadas. El paradigma que guio el trabajo fue el pragmático, el cual considera que el conocimiento surge de las acciones, situaciones y condiciones que anteceden. Otorga mayor énfasis a lo que funciona, así como a la solución del problema, por tal motivo los investigadores utilizan diferentes enfoques, técnicas e instrumentos para comprender el objeto de estudio desde diversas perspectivas, y por ende la solución encontrada será más compleja (Creswell, 2003).

Las preguntas de investigación que orientaron esta investigación son:

¿Qué relación hay entre el desempeño docente y el rendimiento de los alumnos en las evaluaciones estandarizadas nacionales?

¿Qué factores influyen en un buen desempeño docente, de acuerdo a los profesores?

¿Cómo evaluar el desempeño docente según los profesores?

La primera fase del estudio se desarrolló en el Sector Educativo 25, contando con una muestra de 135 sujetos, que desempeñaban funciones de docentes frente a grupo, directores, Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP) y supervisores escolares. Para recabar información cualitativa se aplicaron cuestionarios auto administrados tanto con preguntas abiertas como cerradas, también entrevistas a profundidad. La información obtenida se trabajó con el método de la teoría fundamentada, apoyándose en el software Atlas ti. En ésta, según Creswell, *el investigador pretende derivar una teoría abstracta, general de un proceso, acción o interacción fundamentada en los puntos de vista de los participantes en un estudio* (2003).

La segunda fase se dirigió por un enfoque cuantitativo, el diseño utilizado fue no experimental, transeccional correlacional. La población a quien se aplicó este estudio fueron los profesores que se desempeñan frente a grupo en la Zona Escolar 121, localizada en Cd. Meoqui Chihuahua, la cual está conformada por 53 docentes, pero solamente 48 ellos decidieron participar, la muestra representativa fue de 42 profesores, quienes fueron escogidos al azar, es decir una muestra probabilística.

Para recabar información de los participantes se realizaron videograbaciones de una jornada escolar de los docentes, además de analizar sus planificaciones didácticas, así como los instrumentos de evaluación que utilizan, lo que fue tasado mediante una lista de cotejo diseñada exprofeso para valorar el desempeño docente.

También se recabó información sobre el rendimiento de los profesores en evaluaciones estandarizadas para medir el desempeño docente, tal es el caso de los exámenes aplicados por carrera magisterial, así como las puntuaciones de los alumnos en evaluaciones de gran escala. Con los datos que se pudieron obtener el investigador realizó pruebas paramétricas y no paramétricas con el fin de poder dar respuesta a las preguntas planteadas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La información colectada través de las entrevistas y cuestionarios a docentes, directores, ATP y supervisores de las zonas escolares, se procesó y analizó utilizando el software Atlas ti, así fue posible efectuar codificaciones de cada una de las categorías, para después formular las redes (Figuras 1 y 2) que surgieron de las categorizaciones.

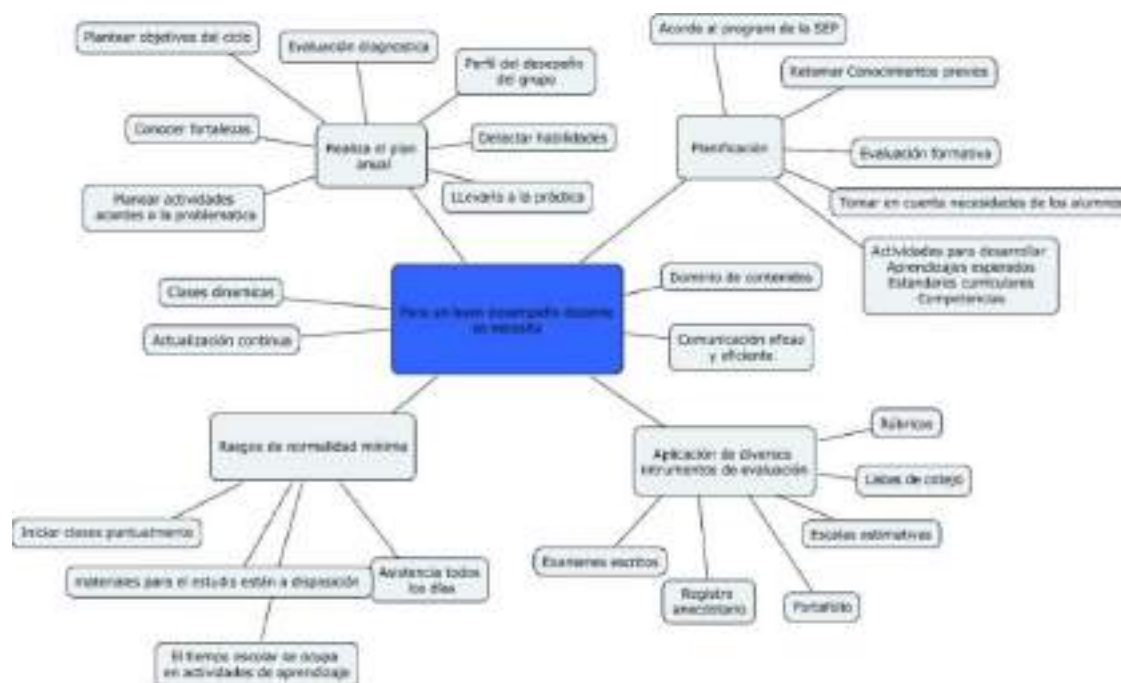


Figura 1.- Un buen desempeño docente.

Como se puede apreciar en la *Figura 1*, los profesores consideran que es necesario contar con el plan anual, mismo que es realizado al inicio del ciclo escolar con el fin de conocer las debilidades y fortalezas que presentan sus alumnos, así se podrá desarrollar un perfil del desempeño del grupo, también permite detectar la problemática que afecta al proceso de enseñanza aprendizaje, sobre la cual se planea una ruta de mejora, sin embargo es imperioso que se lleve a la práctica lo plasmado en éste.

Un elemento más para tener un buen desempeño docente es el realizar una planificación acorde al programa oficial vigente propuesto por la SEP, en ella se deben atender las necesidades de los alumnos, con actividades dinámicas donde el discípulo sea el centro del proceso de aprendizaje, para alcanzar los aprendizajes esperados planteados para su grado, así como el desarrollo de competencias. Esta planeación debe contemplar una evaluación con enfoque formativo, lo que exige aplicar diversos instrumentos para conocer avances o dificultades que enfrentan, así se hace posible realizar, en caso necesario, la retroalimentación adecuada o en su defecto el cambio de estrategias.

Lo anterior se puede apreciar dentro de los principios pedagógicos establecidos en Plan de Estudios 2011, mismos que rigen la educación básica en la actualidad. El primer principio, *Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de enseñanza*, establece que el proceso de

enseñanza aprendizaje gira en torno al alumno, ya que él es el referente fundamental del aprendizaje. El segundo, *Planificar para potenciar el aprendizaje*, establece que la planificación es un elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias. Implica organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo. (SEP, 2011) De acuerdo a esta postura, realizar una planificación requiere que el docente conozca lo que el programa establece que se esperan que aprendan, pero también saber cómo aprenden y las necesidades o dificultades que los estudiantes presentan.

En el principio *Evaluar para aprender*, se define a la evaluación como *el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizajes de los alumnos a lo largo de su formación* (SEP, 2011), por lo tanto la evaluación es una parte fundamental tanto para la enseñanza como para el aprendizaje.

Las categorías que se obtuvieron de la entrevistas con los profesores tienen gran relación con el perfil docente que presentó el INEE, en el que se da a conocer las características, cualidades y aptitudes deseables que los educadores deben contar para desempeñar su cargo de manera eficaz. En él se plasman las dimensiones que debe presentar todo docente:

1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprende y lo que deben de aprender.
2. Un docente que organiza, evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.
3. Un docente que se reconoce como profesional, que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en sus aprendizajes.
4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.
5. Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.



Figura 2.- Evaluación del desempeño docente.

Los profesores que se encuentran frente a grupo, consideran que su desempeño docente no se debe evaluar solo con un examen nacional del rendimiento escolar como ENLACE (o PLANEA), ya que homogeniza a todos los alumnos, no toma en cuenta sus necesidades, ni el contexto donde se desarrolla. Señalan que tampoco es válido valorar su desempeño con un examen diseñado para

determinar su dominio de contenidos, enfoques y propósitos (como el de carrera magisterial o evaluación universal), ya que se han presentado casos en lo que estos exámenes se vuelven aplicar por la falta de confiabilidad.

En cambio están de acuerdo con una evaluación realmente formativa, que considere su labor dentro del aula, además creen conveniente el que se verifique que sus planeaciones sean acordes, tanto al programa como a las necesidades de los alumnos, y que sean llevadas realmente a la práctica profesional; aceptan: observaciones directas, aplicación sistemática de instrumentos de evaluación como rúbricas, listas de cotejo, escalas estimativas, en las que se pueda corroborar lo que realmente se hace dentro del salón, así como su grado de dominio y aplicación del programa escolar. Sin embargo, señalan que se debe evaluar en qué medida se llevan a cabo cada uno de los rasgos de la normalidad mínima escolar.

También consideran que deben existir exámenes para medir el rendimiento escolar de los alumnos, pero que tiene tomar en consideración el contexto donde se localiza la institución, la situación familiar que está viviendo, la infraestructura con que cuenta la escuela, las condiciones en que labora el docente, el número de alumnos con quien desempeña su trabajo. Además de existir una autoevaluación, coevaluación, y heteroevaluación, lo que permitiría contar con información suficiente para triangularla con los resultados de los exámenes realizados.

Para la SEP (2010), en los lineamientos de evaluación docente, la *evaluación del desempeño de una persona*:

... significa evaluar, por un lado, el grado de cumplimiento de sus funciones y responsabilidades establecidos por la institución de pertenencia, y por otro, la calidad con que se lleva a cabo la función en términos de rendimiento y los logros obtenidos en un tiempo determinado que permitan realizar una valoración y dar a conocer las fortalezas y áreas de oportunidad para la mejora de la función.

También para la propia SEP (2010), la *evaluación del desempeño docente* es un proceso sistemático cuyo propósito es *emitir juicios de valor sobre la calidad del cumplimiento de responsabilidades docentes en la enseñanza, aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, a través de un seguimiento permanente.*



Figura 3.- Desempeño docente.

De las observaciones realizadas y el análisis estadístico ejecutado a la muestra representativa, se deduce que la menor cantidad de profesores se localizan en los extremos, es decir el 2.4% son considerados con un excelente desempeño, el 7.3% presenta un mal desempeño docente, pero 39% de los docentes observados se ubica con un buen desempeño docente. Mientras que el 12% está categorizado como muy bueno, este último porcentaje está representado solamente por el sexo femenino.

Hipótesis

H_1 : Existe relación entre el desempeño del profesor con el rendimiento del profesor en una evaluación estandarizada.

H_0 : No existe relación entre el desempeño del profesor con el rendimiento del profesor en una evaluación estandarizada.

Regla de decisión: No se rechazará la Hipótesis nula, si el valor de significancia obtenido excede 0.05 que corresponde a un 95 % de certeza. Si el valor de significancia obtenido del cálculo es igual o menor que 0.05 se rechaza H_0 .

Cuadro 1.- Correlación entre desempeño docente y su puntaje en prueba estandarizada

Correlaciones		Desempeño docente
Puntaje de profesor en evaluación estandarizada	Correlación de Pearson	0.099
	Sig. (bilateral)	0.686
	N	39

El análisis estadístico (con el software SPSS) arroja que existe una mínima correlación entre el puntaje del profesor en una evaluación estandarizada y su desempeño docente observado en este estudio, pero como el nivel de significancia es mayor al 0.05, no se cuenta con los datos necesarios para realizar afirmaciones sobre esta relación, por tal motivo se acepta la H_0 : No existe relación entre el desempeño del profesor con el rendimiento del profesor en una evaluación estandarizada.

H_2 : Existe asociación entre el nivel de carrera magisterial y el desempeño docente.

H_0 : No existe asociación entre el nivel de carrera magisterial y el desempeño docente.

Regla de decisión: $X^2_{\text{obtenido}} \geq X^2_{\text{crítico}} = 26.3$ entonces se rechaza la hipótesis nula (H_0).
Si $X^2_{\text{obtenido}} < X^2_{\text{crítico}} = 26.3$ entonces no se rechaza la hipótesis nula (H_0).

La prueba estadística utilizada en este caso es χ^2

Cuadro 2.- Asociación entre el nivel de carrera magisterial del profesor y su desempeño docente. Pruebas de chi-cuadrado

		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	de	15.517 ^a	16	0.487
Razón de verosimilitudes	de	16.152	16	0.442
N de casos válidos		39		
a. 23 casillas (92.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 0.03.				

Para los datos sobre el nivel de carrera magisterial de los docentes y su desempeño laboral observado en este estudio, se aplicó la prueba de Chi cuadrada con la intención de probar si existe asociación entre ellos. De acuerdo a la regla de decisión planteada, el valor obtenido es de 0.487 siendo este menor al valor crítico de 26.3, por lo tanto se acepta la H_0 : *No existe asociación entre el nivel de carrera magisterial y el desempeño docente*. Esto se puede apreciar en que los docentes que presentan un mal desempeño docente están en dentro del nivel A o B de carrera magisterial, mientras que el 2.4% de la muestra que se localiza en el nivel D, que en este estudio fue el más alto, tiene un desempeño considerado como regular, además que del 100% de profesores que obtuvieron un muy buen desempeño, el 60% de ello no tiene ningún nivel de carrera magisterial.

H_3 : Existe asociación entre el desempeño docente y el contexto donde se labora.

H_0 : No existe asociación entre el desempeño docente y el contexto donde se labora.

Cuadro 3.- Asociación entre desempeño docente y el contexto donde labora el docente Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8.676 ^a	12	0.730
Razón de verosimilitudes	11.640	12	0.475
Asociación lineal por lineal	0.100	1	0.752
N de casos válidos	39		
a. 17 casillas (85.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 0.08.			

Los comentarios de docentes que se recopilaron en la primera fase del estudio, hacen referencia a estar en desacuerdo a que se les evalué por medio de un examen estandarizado, ya que esta no considera las necesidades del contexto donde se labora, que era necesario observar lo que realmente se hace en una jornada de trabajo, al hacer el registro del desempeño docente y el contexto donde labora, se realizó la prueba de Chi cuadrada, su resultado es de 0.730, el cual es

menor al nivel crítico establecido, por lo tanto se acepta H_0 : No existe asociación entre el desempeño docente y el contexto donde se labora

H_1 : Existe relación entre los años de servicio del docente y el puntaje asignado a sus alumnos en carrera magisterial.

H_0 : No existe relación entre los años de servicio del docente y el puntaje asignado a sus alumnos en carrera magisterial.

Cuadro 4.- Correlación entre los años de servicio del docente y su puntaje de carrera magisterial

Correlaciones		Puntaje asignado a alumnos en carrera magisterial
Años de servicio	Correlación de Pearson	0.578**
	Sig. (bilateral)	0
	N	40
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).		

Del análisis estadístico de estas variables por medio del coeficiente de correlación de Pearson, se obtuvo un nivel de significancia menor que 0.05 establecido, por tal motivo se rechaza H_0 : No existe relación entre los años de servicio del docente y el puntaje asignado a sus alumnos en carrera magisterial. Se confirma que existe una correlación de 0.578, que de acuerdo a Hernández, et al., (2006) es considerada como una correlación media entre las variables.

H_1 : Existe relación entre el desempeño docente y el rendimiento escolar de los alumnos en pruebas estandarizadas.

H_0 : No existe relación entre el desempeño docente y el rendimiento escolar de los alumnos en pruebas estandarizadas.

Cuadro 5.- Correlación entre el desempeño docente y puntaje de alumnos en evaluación estandarizada

Correlaciones		Puntaje asignado a alumnos en carrera magisterial
Desempeño docente	Correlación de Pearson	0.186
	Sig. (bilateral)	0.263
	N	39

Los datos recopilados del desempeño docente y el puntaje asignado a los alumnos en carrera magisterial se sometieron al procesamiento estadístico mediante el coeficiente de correlación de

Pearson, del cual se obtuvo un puntaje de 0.186, pero con un nivel de significancia de 0.263 mayor al 0.05 establecido, por tal motivo se acepta la H_0 : No existe relación entre el desempeño docente y el rendimiento escolar de los alumnos en pruebas estandarizadas.

A raíz de lo hasta aquí expuesto pueden obtenerse las siguientes conclusiones:

1. Como puede apreciarse en las figuras 1 y 2, los docentes asumen con responsabilidad el reto que, a partir de la publicación de la Ley del Servicio Profesional Docente, le ofrece la sociedad misma a través del aparato legislativo.
2. Las dimensiones y parámetros considerados por el INEE en la Evaluación del Desempeño Docente, se corresponden con las obligaciones que los mismos reconocen tener como resultado del ejercicio responsable de su profesión.
3. Los docentes consideran como necesaria la evaluación, tanto de su propio desempeño como el de los alumnos, sin embargo establecen un ejercicio justo como necesario para realmente impactar de forma positiva el rendimiento escolar. Para que ello sea posible, consideran, se deben contemplar las condiciones particulares de cada alumno y docente: ubicación geográfica, condiciones materiales, tamaño de grupo, origen socioeconómico, entre otras.
4. Los docentes ven a la evaluación como una aliada en pro de la mejora en el desempeño escolar, no se manifiestan reacios a someterse a ella, sin embargo guardan cierta desconfianza por la falta de confiabilidad de algunos instrumentos que se han utilizado en aplicaciones anteriores.
5. Al emplear la lista de cotejo elaborada para evaluar el desempeño docente, los profesores mencionan que un factor influyente en su desempeño es el contexto donde laboran, pero en este estudio en específico con profesores de la Zona escolar 121, el contexto no es un factor determinante, aunque también se puede apreciar que el desempeño de los profesores dentro del aula escolar no tiene ninguna relación o asociación con la evaluaciones que se realizan por medio de un examen estandarizado, además que las evaluaciones a gran escala como lo era ENLACE, no es un elemento esencial para evaluar el desempeño docente, ya que no tienen una relación entre ellos, pero si se puede observar que con más experiencia el profesor empieza a preparar a los alumnos para las posibles evaluaciones que se le impongan y que tengan repercusiones en su persona.

LITERATURA CITADA

Barrera I., Myers R., Estándares y evaluación docente en México: el estado del debate. México: PREAL.

Casanova M (1998). La evaluación educativa educación básica. México. SEP.

Casanova, M. (2012) El diseño curricular como factor de calidad educativa. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación - Volumen 10, Número 4 Consultado en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art1.pdf>

Creswell, J. W. (2003). Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches, 2nd ed. Thousand Oaks, California, U. S. A.: Sage Publications.

- Gobierno de la República (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. México, D. F.
- INEE. (2005). La calidad de la educación básica en México, 2005. México: INEE.
- OCDE. (2010). Informe de las prácticas de la Evaluación de la Educación Básica en México, 2010. México: SEP.
- OCDE. (2011). Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México. OECD Publishing. En <http://dx.doi.org/10.1787/9789264059986-es> Consultado 9 de septiembre del 2013.
- Peña González, A, M. (2002). Análisis del Instrumento de Evaluación del Desempeño Docente, de los centros educativos privados del distrito No. 11-02 de Puerto Plata. <http://www.oei.es>
- PONCE M. Z. (2005) El Desempeño Profesional Pedagógico del Tutor del Docente en Formación en la Escuela Primaria como Microuniversidad. Tesis de Dr. en Ciencias Pedagógicas Instituto Superior Pedagógico "Juan Marinello". Matanzas.
- SEP. (2013) Consejos Técnicos Escolares. En nuestra escuela... todos aprendemos. Primera sesión. Consultado en http://basica.sep.gob.mx/seb2010/pdf/SEP08082013/PRIMERA_SESIO_N_CTE.pdf. Fecha de consulta 7 de noviembre del 2014.
- SEP. (2014) Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes y Propuesta de etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación. Consultado en <http://www.inee.edu.mx/index.php/component/content/article/557-dialogos-con-docentes/1719-documentos-de-apoyo>, fecha de consulta 8 de mayo del 2014.
- SEP-SNTE (2012), Acuerdo para la evaluación universal de docentes y directivos en servicio de educación básica. Consultado en <http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/>, fecha de consulta 9 de septiembre del 2013.

Síntesis curricular

Guadalupe Iván Martínez Chairez

Licenciado en Educación Primaria; M.C. en educación, Campo Práctica Docente; actualmente docente investigador en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, de Saucillo, Chihuahua.

Albertico Guevara Araiza

Originario del estado de Aguascalientes. Licenciado en educación primaria, por la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos"; Licenciado en la enseñanza de las matemáticas, por la Escuela Normal Superior del estado de Chihuahua, "Prof. José E. Medrano" Cursos Intensivos; Maestro en Educación, Campo: Práctica Docente, por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081-A; y Doctor en Educación por la Universidad de Durango, Campus Chihuahua. Miembro fundador de la Red de Investigadores Educativos del Estado de Chihuahua. Ha impartido varios cursos en programas de maestría y doctorado en instituciones del Estado de Chihuahua, participando

activamente como tutor de estudiantes de programas de maestría que han obtenido su grado académico, actualmente asesora también a estudiantes de doctorado.



LOS PROBLEMAS DEL CONTEXTO: BASE FILOSÓFICA Y PEDAGÓGICA DE LA SOCIOFORMACIÓN

CONTEXT PROBLEMS: PHILOSOPHICAL AND TEACHING OF SOCIOFORMATION

José Silvano **Hernández-Mosqueda**¹; Guillermo **Guerrero-Rosas**² y Sergio **Tobón-Tobón**³

¹Maestría en Desarrollo de Competencias Docentes. Investigador en el Centro Universitario CIFE. Correo: josesilvanohernandez@gmail.com. ²Maestría en Administración de Instituciones Educativas (acentuación educación superior) UV ITESM campus Querétaro. Director del Colegio Nuevo Continente Querétaro. Correo: gguerrero@colegionuevocontinentebajo.com. ³Director y profesor titular de investigación en el Centro Universitario CIFE. Doctor en Modelos educativos y sociedad del conocimiento por la Universidad Complutense de Madrid, España. Correo: stobon@cife.ws.

RESUMEN

Importancia: identificar las características clave de los problemas del contexto y establecer sus ejes metodológicos. **Materiales y métodos:** se realizó un análisis documental basado en la cartografía conceptual a través de ocho ejes. **Resultados:** los problemas de contexto consisten en el establecimiento de necesidades, vacíos o dificultades en una determinada área del conocimiento (situación real) y que implican establecer un reto o propósito a alcanzar para superarlos con criterios de innovación y mejora (situación ideal). Se caracterizan por su interdisciplinariedad, colaboración, co-creación del conocimiento y metacognición. Se diferencian de otros conceptos tales como situaciones-problema, ya que trascienden los límites disciplinares del conocimiento y los procesos cognitivos, pues se enfocan en la actuación integral de las personas en el tejido de relaciones y significados que implican el contexto en sus múltiples dimensiones.

Palabras clave: socioformación, problema, contexto, conocimiento, cartografía conceptual.

SUMMARY

Importance: To identify the key characteristics of the problems of context and establish its methodological axis. **Materials and methods:** A documentary analysis based on the conceptual cartography through eight axes was performed. **Results and conclusions:** the problems of context include the establishment of needs, gaps or difficulties in a particular area of knowledge (real situation) and involve establishing a challenge or purpose to overcome to achieve innovation and improvement criteria (ideal situation). They are characterized by interdisciplinarity, collaboration, co-creation of knowledge and metacognition. They differ from other concepts such as Problem-Based Learning (PBL) and Cognitive Conflict, and that transcend the disciplinary boundaries of knowledge and cognitive processes as they focus on the overall performance of the people in the web of relationships and meanings that context in its multiple dimensions.

Key words: socioformation, problem, context, knowledge, conceptual cartography.

INTRODUCCIÓN

Los métodos de enseñanza-aprendizaje tradicional basados en la clase magistral que imparte el profesor y que el alumno debe memorizar, han resultado eficaces durante el siglo pasado (Ravela, 2006; Salom, 2008); sin embargo, en la nueva atmósfera social, tecnológica y económica hace que los estudiantes deban poseer una serie de conocimientos que les hagan competentes a la hora de enfrentarse a los diversos problemas (Campo, Cano, Herrera, Bascones, De Nova, Gasco, & Bascones, 2009). Esto implica un cambio metodológico en el diseño, implementación y evaluación de las prácticas docentes actuales y futuras, con mayor énfasis en los procesos de aprendizaje que permitan determinar las estrategias idóneas para el logro del perfil de egreso de los estudiantes.

Lo anterior justifica la necesidad de que los estudiantes deban aprender a enfrentar retos que impliquen análisis, argumentación, interpretación y les permita tratar de resolver problemas en distintos contextos (personales, familiares, laborales, profesionales, etc.), circunstancias que parecen no estar debidamente tratadas en los programas tradicionales enfocados en acumular toda la información necesaria para enfrentar la vida profesional, lo cual actualmente carece de sentido, considerando que la información continuamente se transforma y queda obsoleta (Díaz, 2006; Tobón, Pimienta, & García, 2010; Hernández, 2013).

Desde la socioformación, un enfoque propuesto en Iberoamérica para transformar la educación hacia la sociedad del conocimiento (Tobón, 2014a) se busca mejorar el desempeño docente con prácticas que promuevan la mediación como un estilo de formación, para que los estudiantes desarrollen las competencias necesarias para vivir en la sociedad del conocimiento con calidad de vida, convivencia y sustentabilidad ambiental, mediante un proyecto ético de vida, trabajo colaborativo, emprendimiento, gestión del conocimiento y el mejoramiento continuo (Tobón, 2012^a, 2012b, 2013a; Hernández, Tobón, González, & Guzmán, 2015).

Aunque la literatura sobre los problemas del contexto como elemento fundamental de la docencia socioformativa (Hernández, Tobón, & Vázquez, 2014; Acosta, Tobón, & Loya, 2015) crece cada día, falta sistematizar la información existente y clarificar los componentes del concepto, ya que constituye uno de los ejes clave tanto para la socioformación, como para lograr el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Además, hay algunos aspectos que todavía no están claros tales como: las características del concepto, la diferenciación con el concepto situación-problema retomado en el constructivismo, así como los ejes esenciales de la metodología.

Con base en lo anterior, el propósito de este artículo consistió en realizar un estudio documental en torno al concepto de problema del contexto para avanzar en la construcción conceptual, y así, facilitar su abordaje por parte de los docentes buscando que esto sea la base para nuevos estudios en el campo.

MATERIALES Y MÉTODOS

Tipo de estudio

Se implementó un estudio cualitativo basado en el análisis documental (Pinto, & Gálvez, 1996) en torno al concepto *problema del contexto*. El análisis documental consiste en buscar, seleccionar, organizar y analizar un conjunto de materiales escritos para responder una o varias preguntas sobre un tema. En el presente estudio se analizaron una serie de documentos en torno al tema de problemas del contexto centrados en la perspectiva de la sociedad del conocimiento, con apoyo de la herramienta Google Académico y otros materiales bibliográficos complementarios.

Técnica de análisis

Se aplicó la cartografía conceptual, la cual es propuesta por el enfoque socioformativo (Tobón, 2004, 2012c) y se basa en los mentefactos conceptuales y en los mapas mentales. 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 con sus correspondientes preguntas centrales básicas. Estos ejes y preguntas se describen en el Cuadro 1.

Cuadro 1.- Ejes de la cartografía conceptual (Tobón, 2015a)

Eje de análisis	Pregunta central	Componentes
1. Noción	¿Cuál es la etimología del concepto “problemas del contexto”, su desarrollo histórico y la definición actual?	-Etimología del término o de los términos. -Desarrollo histórico del concepto. -Definición actual.
2. Categorización	¿A qué categoría (o clase) mayor pertenece el concepto de “problemas del contexto”?	-Clase inmediata: definición y características. -Clase que sigue: definición y características.
3. Caracterización	¿Cuáles son las características centrales del concepto “problemas del contexto”?	-Características claves del concepto teniendo en cuenta la noción y la categorización. -Explicación de cada característica.
4. Diferenciación	¿De cuáles otros conceptos cercanos y que estén en la misma categoría se diferencian los problemas del contexto?	-Descripción de los conceptos similares y cercanos con los cuales se tiende a confundir el concepto central. -Definición de cada concepto. -Diferencias puntuales con el concepto central.
5. Clasificación	¿En qué subclases o tipos se clasifican los problemas del contexto?	-Establecimiento de los criterios para establecer las subclases. -Descripción de cada subclase.
6. Vinculación	¿Cómo se vinculan los problemas del contexto con determinadas teorías, procesos sociales-culturales y referentes epistemológicos que estén por fuera de la categoría?	-Se describen uno o varios enfoques o teorías que brinden contribuciones a la comprensión, construcción y aplicación del concepto. -Se explican las contribuciones de esos enfoques. -Los enfoques o teorías tienen que ser diferentes a lo expuesto en la categorización.
7. Metodología	¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos que implica el abordaje de los problemas del contexto?	Pasos o elementos generales para aplicar el concepto.
8. Ejemplificación	¿Cuál podría ser un ejemplo relevante y pertinente de aplicación de los problemas del contexto?	-Ejemplo concreto que ilustre la aplicación del concepto y aborde los pasos de la metodología. -El ejemplo debe contener detalles del contexto.

En la cartografía conceptual se trabaja con preguntas orientadoras para facilitar la búsqueda, análisis y organización del conocimiento en torno al concepto de problema del contexto. Los componentes describen los elementos que se deberán considerar para dar respuesta a las preguntas orientadoras.

La investigación documental se ha realizado utilizando las siguientes palabras clave: *socioformación*, *problema del contexto* y *docencia* mediante la búsqueda a través de Google Académico y de otras fuentes complementarias como libros que abordan la temática. Cada documento debió cumplir los siguientes criterios para ser seleccionado:

1. Abordar las tres palabras claves.
2. Enfocarse en la socioformación en la línea propuesta por Tobón (2001, 2002, 2013a).
3. Tener autor, año y responsable de la edición (editorial, centro de investigación, universidad o revista).

En el *Cuadro 2* se presentan los documentos que cumplieron los tres criterios. En total fueron 23 documentos.

Cuadro 2.- Documentos revisados sobre socioformación y “problema del contexto”

Reg.	Tipo de documento	País	Referencia
1.	Artículo de revista indexada	Venezuela	Parra, Tobón, & Loya (2015)
2.	Libro	México	Hernández (2013)
3.	Artículo de revista indexada	México	Hernández, Tobón, & Vazquez (2014)
4.	Artículo de revista indexada	Venezuela	Hernández, Tobón, González, Guzmán (2015)
5.	Libro	México	Hernández, & Vizcarra (2015)
6.	Libro	México	Hernández (2015)
7.	Artículo de revista indexada	México	Mosqueda (2013)
8.	Libro	España	Morin (2000)
9.	Libro	Colombia	Tobón (2001)
10.	Libro	Colombia	Tobón (2002)
11.	Artículo	España	Tobón (2004)
12.	Artículo de revista indexada	Colombia	Tobón, & Núñez (2006)
13.	Libro	México	Tobón, Pimienta, & García (2010)
14.	Libro electrónico	México	Tobón (2012 ^a)
15.	Libro electrónico	México	Tobón (2012 ^b)
16.	Libro electrónico	México	Tobón (2012 ^c)
17.	Libro	México	Tobón (2013a)
18.	Libro	México	Tobón (2013b)
19.	Libro	Colombia	Tobón (2014 ^a)
20.	Libro	México	Tobón (2014b)
21.	Libro	México	Tobón (2014c)
22.	Libro electrónico	México	Tobón (2015 ^a)
23.	Artículo de revista indexada	Venezuela	Tobón, González, Nambo, Antonio (2015)

Fases del estudio

La investigación se llevó a cabo siguiendo las siguientes fases:

- *Fase 1.* Búsqueda de fuentes primarias y secundarias que abordaran el concepto “problema del contexto”.
- *Fase 2.* Se realizó el análisis de la información encontrada y se establecieron relaciones cercanas con las concepciones de la socioformación, en cuanto a la construcción del conocimiento desde el pensamiento complejo y la visión propia del enfoque sobre el concepto.

- *Fase 3.* Selección de ideas de otros enfoques para abordar la construcción del concepto desde la socioformación.
- *Fase 4.* Desarrollo del concepto utilizando las ideas centrales de la socioformación y siguiendo el desarrollo de los ocho ejes de la cartografía conceptual.
- *Fase 5.* Revisión y mejora del estudio con apoyo de un experto en socioformación.

RESULTADOS

A continuación se describe la sistematización del conocimiento obtenido en la revisión documental y la codificación selectiva (Glaser, 1978) generada a partir de la revisión de la literatura en torno a los problemas del contexto empleando los ocho ejes de la cartografía conceptual.

Noción ¿Cuál es la etimología del concepto “problema del contexto”, su desarrollo histórico y la definición actual?

Los problemas del contexto se estructura a partir de dos términos: “problema” y “contexto”. El término “problema” viene del lat. problēma. Se refiere a una cuestión que se trata de aclarar, una proposición o dificultad de solución dudosa, al planteamiento de una situación cuya respuesta desconocida debe obtenerse a través de métodos científicos, incluso a un conjunto de hechos o circunstancias que dificultan la consecución de algún fin (RAE, 2012).

El término “contexto” por su parte, viene del latín contextus. Se refiere a un entorno lingüístico del cual depende el sentido y el valor de una palabra, frase o fragmento considerados; entorno físico o de situación, ya sea político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el cual se considera un hecho; orden de composición o tejido de un discurso, de una narración, etc.; incluso, se define como un enredo, maraña o unión de cosas que se enlazan y entretajan (RAE, 2012).

El problema del contexto une ambos términos enfatizando en situaciones que es preciso resolver cuando lo que se tiene no corresponde con lo esperado. En este sentido, un problema es lograr una situación ideal o esperada en un contexto (Tobón, 2014b). Desde la socioformación todo problema consiste en el reto de lograr una situación esperada o ideal a partir de lo que se tiene, en un entorno con sentido (personal, familiar, comunitario, social, ambiental, científico, tecnológico, recreativo, cultural, etc.) analizando las opciones de solución y buscando el logro de un producto.

Todo contexto es un tejido de relaciones con significado para las personas, quienes a su vez, resultan tejidas y sujetadas por los entornos de significación que han sido construidos de esta forma, por ello es necesario entender los contextos atravesados por transformaciones económicas, políticas, sociales y educativas, todo lo cual influye en las personas (Tobón, 2014a). En este orden de ideas, el contexto es una realidad compleja, atravesada por unos poderes, lenguajes, reglas, códigos, intereses y demarcaciones específicas (Marín, 2002).

En la actualidad, los problemas del contexto implican su comprensión, interpretación, argumentación y resolución con base en las metas de formación esperadas en el currículo, teniendo en cuenta las necesidades y expectativas de los estudiantes y los retos educativos (Tobón, 2013). Frente a los problemas, es necesario que los estudiantes aprendan a identificarlos,

interpretarlos, argumentarlos y resolverlos, gestionando las acciones y recursos necesarios para lograrlo.

Categorización ¿A qué categoría (o clase) mayor pertenece el concepto de problema del contexto?

Los problemas del contexto se ubican dentro de la socioformación, el cual es un enfoque que busca que los estudiantes desarrollen su talento y se realicen plenamente resolviendo problemas de la sociedad real, con base en sus propias vivencias, seleccionando las áreas concretas de actuación (Tobón, González, Nambo, & Antonio, 2015). Este enfoque se define como una perspectiva educativa que se orienta a la formación integral de los ciudadanos a partir del abordaje de problemas del contexto, en un marco de trabajo colaborativo, considerando el proyecto ético de vida de cada uno de los actores, el emprendimiento mediante proyectos transversales, la gestión y co-creación de los saberes y la metacognición, tomando como base las tecnologías de la información y la comunicación (Tobón, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b, 2014c).

A su vez, la socioformación hace parte de la sociedad del conocimiento, la cual es concebida como un conjunto de comunidades diversas que trabajan de manera colaborativa con apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación para resolver problemas con valores sólidos, gestionando y co-creando saberes a través de diferentes fuentes. Por esta razón, este tipo de sociedad busca que los ciudadanos aprendan a buscar, procesar, comprender, organizar, crear y aplicar el conocimiento a través de fuentes confiables y con pertinencia (Tobón, González, Nambo, & Antonio, 2015).

Caracterización ¿Cuáles son las características centrales de los problemas del contexto?

Los problemas del contexto son procesos retadores y creativos. No son tareas mecánicas, ni tampoco ejercicios, consultas, juegos, informes de lectura ni resolución de preguntas conceptuales. Tobón (2014b) señala las siguientes características de los problemas del contexto:

- *Buscan satisfacer una necesidad.* Una necesidad consiste en una carencia, obstáculo o dificultad que precisa una solución. Técnicamente, son la distancia que hay entre la situación actual y la situación esperada o ideal.
- *Implican lograr algo relevante o pertinente en el contexto.* Se busca lograr una meta puntual respecto a la necesidad identificada. Esto debe ser relevante o pertinente en el contexto (Tobón, 2014a).
- *Consideran varias opciones para resolver el problema.* Los problemas del contexto en su resolución permiten conocer un fenómeno o situación, resolver una contradicción entre dos o más enfoques, teorías o metodologías, mejorar algo existente, crear algo nuevo, innovar un proceso o producto y/o sensibilizar ante un determinado hecho (Tobón, 2014a). Es por esto que un problema puede ser abordado desde distintos ángulos y, por ende, considerar varias opciones para su resolución. Para lograr esto, la metacognición permite lograr la mejora continua a partir de la reflexión y el discernimiento en torno a la opción pertinente. En todo problema se establecen opciones de solución considerando su pertinencia, practicidad, impacto, pilotaje, análisis, beneficio a la comunidad, etc.
- *No se resuelven de manera mecánica.* El abordaje de un problema del contexto conlleva la identificación, jerarquización, interpretación, argumentación y resolución del mismo a partir del conocimiento generado (Tobón, 2013a). Estos procesos son considerados como habilidades que trascienden la mecanización y memorización de datos, convirtiéndose en

un mecanismo de gestión del conocimiento, más allá del manejo de información desarticulada.

- *Favorecen la interdisciplinariedad.* Favorecen el abordaje de una necesidad, vacío u obstáculo desde diferentes campos del saber, para lograr un mayor impacto en la formación de la persona.
- *Son una oportunidad para la colaboración.* Durante el proceso de abordaje, los problemas del contexto constituyen una oportunidad para lograr la sinergia a través de la colaboración como un medio privilegiado para alcanzar el éxito y el desarrollo integral de las personas.

Diferenciación ¿De cuáles otros conceptos cercanos y que estén en la misma categoría se diferencian los problemas del contexto?

Los problemas del contexto con frecuencia son confundidos con las situaciones-problema propias del enfoque constructivista (Zapata, & Córdoba, 2009; Dalongeville, 2003). A continuación se establecen las diferencias teórico-metodológicas que permitan clarificar los aportes que cada enfoque realiza a las prácticas educativas (*Cuadro 3*).

Cuadro 3.- Diferencias de los problemas del contexto con las situaciones-problema constructivistas

Aspecto	Problemas del contexto (Tobón, 2014 ^a , 2014b)	Situaciones-problema (Zapata, & Córdoba, 2009; Moreno, & Waldegg, 2002)
Definición	- Consiste en el reto de lograr una situación esperada o ideal a partir de lo que se tiene (situación real), en un contexto con sentido.	-Contexto de participación colectiva para el aprendizaje, en el que los estudiantes al interactuar entre ellos mismos, y con el profesor, a través del objeto de conocimiento, dinamizan su actividad, generando procesos conducentes a la construcción de nuevos conocimientos.
Características	-Satisfacen una necesidad en un contexto. -Implican lograr algo relevante o pertinente en el contexto. -Consideran varias opciones para resolver el problema. -No se resuelven de manera mecánica. -Implican un proceso de comparación y contrastación de opciones.	-Debe involucrar implícitamente los conceptos que se van a aprender. -Debe representar un verdadero problema para el estudiante, pero a la vez, debe ser accesible a él. -Debe permitir al alumno utilizar conocimientos anteriores.

Cuadro 3.- Diferencias de los problemas del contexto con las situaciones-problema constructivistas. Continuación

Aspecto	Problemas del contexto (Tobón, 2014 ^a , 2014b)	Situaciones-problema (Zapata, & Córdoba, 2009; Moreno, & Waldegg, 2002)
Beneficios para la formación	-Permiten abordar situaciones negativas del contexto que hay que superar, o bien, retos para mejorar, crear e innovar.	-Vincula activamente al estudiante en la elaboración teórica. -Desencadena una serie de procesos psicológicos que llevan a la formación de símbolos y palabras sobre las cuales se elabora el concepto.
Papel del docente	-Identificar los problemas a partir de un análisis del entorno. -Establecer los retos que implican los problemas. -Generar motivación en los estudiantes para asumirlos como propios. -Mediar su análisis, argumentación y resolución a través del trabajo colaborativo.	-Proponer múltiples situaciones en variados contextos, con el fin de lograr que el alumno pueda identificar los invariantes comunes a todas las situaciones, que son los elementos constitutivos estructurales del conocimiento que se le desea enseñar, y entonces, diferenciar los elementos particulares de cada situación.
Elementos que lo conforman	-Necesidad: dificultad o vacío. -Propósito: reto o pregunta.	-Red conceptual: malla que muestra las relaciones existentes entre conceptos (contenidos temáticos). -Contexto significativo de la situación: describir el evento, coyuntura, o el suceso, que puede ser aprovechado para generar una situación problema. -Actividades en la situación problema: son las tareas mediante las que el alumno indica el conocimiento alcanzado. -Validación autónoma de la tarea realizada por parte del estudiante.

La principal diferencia entre estos conceptos radica en el papel que juegan los contenidos que se utilizan para su generación, ya que para el constructivismo, las situaciones-problema son un conjunto contextualizado de informaciones que se deben articular para resolver una tarea determinada, y solo cuando esta información implica un obstáculo o desafío, se denomina “situación-problema”; por lo tanto, se parte de la selección de conceptos (contenidos temáticos) que posteriormente se convierten en situaciones-problema (Dalongeville, 2003). Mientras que para la socioformación, los problemas del contexto se determinan a partir de las metas de formación esperadas en el currículo, teniendo en cuenta las necesidades y expectativas de los estudiantes y los retos de contexto, así sean situaciones negativas, vacíos de conocimiento, retos para mejorar, crear o innovar algo (Tobón, 2012b; Hernández, & Vizcarra, 2015).

Clasificación *¿En qué subclases o tipos se clasifican los problemas del contexto?*

Los problemas del contexto pueden clasificarse según el ámbito que impactan mediante su abordaje en las prácticas educativas con estudiantes, docentes, directivos o asesores pedagógicos. Los más comunes son los siguientes:

- *Problemas del contexto centrados en una dificultad.* Se enfocan en resolver dificultades significativas en el contexto.
- *Problemas del contexto que permiten resolver una contradicción entre dos o más enfoques, teorías o metodologías.* Con base en la habilidad dialógica (Morin, 2000) estos problemas del contexto buscan complementar las ideas, enfoques, teorías, metodologías y puntos de vista diferentes u opuestos para actuar de forma más integral, crear o innovar (Tobón, 2014a).
- *Problemas del contexto para mejorar algo existente (crear o innovar).* Estos problemas de contexto abordan la habilidad de metanoia (Tobón, 2014a), ya que permiten abordar los procesos y las acciones en la realidad desde dos o más perspectivas diferentes, para tener mayor impacto en lo que se busca, así como también para crear e innovar.
- *Problemas del contexto para sensibilizar sobre un determinado hecho.* Estos problemas del contexto se enfocan en la mejora de la calidad de vida y, específicamente, impactan en el proyecto ético de vida de las personas que lo abordan, así como en el de la comunidad (educativa, social, organizacional, etc.)

Vinculación *¿Cómo se vinculan los problemas del contexto con determinadas teorías, procesos sociales-culturales y referentes epistemológicos que estén por fuera de la categoría?*

Los problemas del contexto se vinculan con el pensamiento complejo (Hernández, 2015). El pensamiento complejo consisten en articular o entretejer las partes para comprender un sistema en su dinamismo: orden-desorden-reorganización, afrontando con estrategias flexibles los procesos de caos e incertidumbre (Morin, 1999). En el pensamiento complejo se pretende contextualizar y globalizar, así como unir y articular las partes que comprenden los procesos en su tejido (Tobón, González, Nambo, & Vazquez, 2015).

Seguir el pensamiento complejo tiene las siguientes implicaciones para el trabajo con problemas del contexto:

- Comprender el problema en un contexto disciplinar, personal, ambiental, social y/o económico. Por consiguiente, la formación no es individual, ni social ni ambiental, sino un proceso que implica todos estos aspectos de forma entretejida, es decir, en su complejidad.
- Establecer varias estrategias de solución, en las cuales se tenga en cuenta lo imprevisto y la incertidumbre (Tobón, 2014a).
- Considerar las consecuencias del problema y los efectos de la solución dentro del conjunto de sistemas (Tobón, & Núñez, 2006).
- Aprender del problema para asumir y resolver problemas similares en el futuro. Esto implica un proceso metacognitivo, abordando la reflexión y las acciones necesarias para la mejora continua.

Metodología *¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos que implica el abordaje de los problemas del contexto?*

Los problemas de contexto se abordan de acuerdo a las metas de formación que se esperan alcanzar en el currículo, considerando las necesidades y expectativas de los estudiantes, docentes, asesores educativos, y los retos del contexto. Para que estos problemas tengan impacto en los procesos formativos actuales es recomendable seguir las siguientes acciones metodológicas de manera sistemática y didáctica, ya que tanto en la docencia como en la investigación científica, contar con un planteamiento de problema del contexto acertado favorece la pertinente selección de estrategias para su abordaje.

Cuadro 4.- Elementos metodológicos del problema de contexto

Elementos metodológicos	Acciones clave
1. Contextualización	-Comprensión del contexto en su multidimensionalidad. -Vinculación del contexto con las metas de desempeño establecidas en el currículo (perfil de egreso) -Acorde con el contexto y el ciclo vital de las personas a quienes está dirigido.
2. Planteamiento de la necesidad.	-Se establece la carencia, dificultad o vacío (situación real o simulada) en el área de conocimiento o ámbito de impacto.
3. Planteamiento del propósito o meta.	-Se establecen las acciones para suplir esta falta. Pueden ser productos, servicios, personas a través de las cuales se pretende satisfacer las necesidades y alcanzar la situación ideal o deseada.
4. Establecimiento de los saberes necesarios para afrontar el problema.	-Identificación de los saberes implicados en el problema: saber ser (actitudes y valores), saber convivir (relación con otros), saber hacer (habilidades técnicas y procedimentales) y saber conocer (teorías y conceptos).
5. Análisis y argumentación del problema.	-Contextualización del problema mediante el trabajo colaborativo. -Comparación y contrastación de opciones de resolución del problema.
6. Resolución del problema del contexto.	-Aplicación de los saberes mediante la actuación integral con idoneidad, pertinencia y ética. -Valoración del nivel de desempeño demostrado en la resolución del problema, así como de los logros y aspectos a mejorar (metacognición).

Ejemplificación ¿Cuál podría ser un ejemplo relevante y pertinente de aplicación del concepto problema del contexto?

Existen múltiples ejemplos de aplicación de los problemas del contexto, considerando el tipo de problema, las personas a quienes está dirigido, las metas de desempeño y las estrategias que se emplean para su resolución, entre otros aspectos.

El siguiente ejemplo de problema del contexto fue planteado como parte de un proyecto formativo realizado en la asignatura de Psicología escolar y educativa en la licenciatura de Psicología en el tercer semestre. Esto se realizó en un momento de mejoramiento de las prácticas docentes considerando los retos de la sociedad del conocimiento.

Cuadro 5.- Ejemplo de aplicación del concepto “problema del contexto”

Proyecto formativo:	Tecnología para pensar más y no escribir menos...
Nivel educativo:	Educación Superior
Semestre:	Tercero
País:	México
Asignaturas que se vincularon:	Bases biológicas de la conducta, TIC y Psicología escolar y educativa.
Elementos metodológicos	Acciones clave
1. Contextualización	-Se analizaron las diferentes problemáticas generadas por el uso de móviles, tabletas, celulares, etc. en la actualidad y su impacto en las relaciones interpersonales en distintos contextos. -El manejo de la tecnología impacta en todos los ámbitos personales, familiares, escolares y sociales; de la misma forma, el uso del lenguaje abarca la integralidad de la persona. -Se estableció el resultado de aprendizaje: “utiliza el lenguaje para estructurar coherentemente su pensamiento y su discurso para participar en eventos comunicativos en distintos contextos”.
2. Planteamiento de la necesidad.	-La necesidad es: el uso del lenguaje a partir del manejo de la tecnología está generando transformaciones significativas en las nuevas generaciones; sin embargo, este tema al no ser profundizado es motivo de conflicto entre adultos y jóvenes, principalmente.
3. Planteamiento del propósito o meta.	-El reto consiste en utilizar la tecnología como medio de producción de lenguaje que exprese la transformación del pensamiento en las generaciones del siglo XXI, y así, lograr espacios y momentos de diálogo que favorezcan la unidad y la convivencia pacífica.
4. Establecimiento de los saberes necesarios para afrontar el problema.	-Articular las distintas posturas teóricas en torno al uso del lenguaje y su relación con el pensamiento, aplicado en el uso de las tecnologías actuales. -Argumentar de forma organizada, fundamentada y crítica la postura personal ante los escenarios generados por el uso de la tecnología en el mundo juvenil.
5. Análisis y argumentación del problema.	-Se analiza un ejemplo real mediante un video que muestra los cambios en el lenguaje de las nuevas generaciones a partir de los avances tecnológicos, y las problemáticas a nivel social y cultural que se han generado. -Se realiza una investigación documental sobre los estudios neurofisiológicos que abordan la importancia del lenguaje en la estructuración del pensamiento a partir del uso de la tecnología. -Se diseña una campaña para mejorar el uso del lenguaje en las redes sociales como estrategia para generar un pensamiento crítico y organizado frente a la realidad actual.
6. Resolución del problema del contexto.	-La campaña se presenta a la comunidad estudiantil con un foro sobre el impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la estructuración de los procesos de pensamiento vinculados al lenguaje de los jóvenes. -Se emplea una rúbrica analítica para evaluar el foro con un valor de 40%. Los estudiantes se autoevalúan, coevalúan y el docente

heteroevalúa con el mismo instrumento.
-Se identifican logros y aspectos a mejorar con base en la evaluación.
-Se establecen compromisos para futuros proyectos de manera colaborativa.

DISCUSIÓN

La revisión documental elaborada en el presente artículo, a través de los ejes que integran la cartografía conceptual ilustran los principales avances en torno a los elementos clave para la implementación de problemas del contexto desde la socioformación.

Las características clave y los ejes metodológicos son algunos de los elementos más importantes para comprender, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con base en las metas de formación esperadas en el currículo, teniendo en cuenta las necesidades y expectativas de los estudiantes y los retos educativos del contexto actual (Tobón, 2013). Se hace énfasis en que el eje central deben ser las necesidades y expectativas de los estudiantes, así como las necesidades del entorno que exigen la actuación de las personas para su resolución, la cual debe de estar centrada en el aprendizaje para la vida y no sólo el cumplimiento del currículo.

Durante la revisión documental se encontraron diferencias significativas con otras aproximaciones similares. Como se mencionó, los problemas del contexto con frecuencia son confundidos con las situaciones-problema propias del enfoque constructivista (Zapata, & Córdoba, 2009; Dalongeville, 2003), ya que la principal diferencia entre estos conceptos radica en el papel que juegan los contenidos que se utilizan para su generación, en el caso del constructivismo, las situaciones-problema son un conjunto contextualizado de informaciones que se deben articular para resolver una tarea determinada, y solo cuando esta información implica un obstáculo o desafío, se denomina “situación-problema”; por lo tanto, se parte de la selección de conceptos (contenidos temáticos) que posteriormente se convierten en situaciones-problema (Dalongeville, 2003). Mientras que para la socioformación, los problemas del contexto se determinan a partir de las metas de formación esperadas en el currículo, teniendo en cuenta las necesidades y expectativas de los estudiantes y los retos de contexto (ambiental, organizacional, institucional, social, etc.), así sean situaciones negativas, vacíos de conocimiento, retos para mejorar, crear o innovar algo (Tobón, 2012b; Hernández, & Vizcarra, 2015).

Se pone en evidencia la importancia de una buena formación pedagógica y una buena estructura de pensamiento del profesorado de educación, más allá del dominio de los contenidos del currículo o de la materia a enseñar, ya que los problemas del contexto se vinculan con el pensamiento complejo (Hernández, 2015) e implican el desarrollo de habilidades y competencias para integrar los saberes desde la multidisciplinariedad, el trabajo colaborativo y la metacognición. El pensamiento complejo consiste en articular o entretejer las partes para comprender un sistema en su dinamismo: orden-desorden-reorganización, afrontando con estrategias flexibles los procesos de caos e incertidumbre (Morin, 1999) y pretende contextualizar y globalizar, así como unir y articular las partes que comprenden los procesos en su tejido (Tobón, González, Nambo, & Antonio, 2015).

En este sentido, se define como una perspectiva educativa que se orienta a la formación integral de los ciudadanos a partir del abordaje de problemas del contexto, en un marco de trabajo

colaborativo, considerando el proyecto ético de vida de cada uno de los actores, el emprendimiento mediante proyectos transversales, la gestión y co-creación de los saberes y la metacognición, tomando como base las tecnologías de la información y la comunicación (Tobón, 2013^a, 2013b, 2014^a, 2014b, 2014c). Es posible inferir que el aprendizaje parece estar relacionado con la habilidad para aprender como por la calidad de las experiencias intencionadas en clase o fuera de ella.

Los problemas del contexto no son tareas mecánicas, ni tampoco ejercicios, consultas, juegos, informes de lectura ni resolución de preguntas conceptuales, ya que todas estas son evidencias o actividades, pero no requieren el abordaje de una necesidad, obstáculo o vacío de conocimiento. De acuerdo con Tobón (2014b) algunas de las características de los problemas del contexto son: satisfacer una necesidad en un contexto; lograr algo relevante o pertinente en el contexto (Tobón, 2014^a); tener varias opciones para resolver el problema, identificar, jerarquizar, interpretar y argumentarlo a partir del conocimiento generado (Tobón, 2013^a); además, implican un proceso de comparación y contrastación de opciones.

Lo descrito anteriormente es de gran relevancia pues requiere, como se menciona, la revisión, análisis y selección de aproximaciones y estrategias. Destaca la importancia de tener claridad al entender que la repetición mecánica de estrategias no genera por sí sola la resolución de situaciones o problemas. De igual forma cuando la clasificación de los problemas de contexto es clara, aporta un avance significativo en la resolución del problema y es posible responder la pregunta de qué se va a resolver o para qué se va a resolver.

Se sugieren nuevos estudios conceptuales y empíricos en este campo para consolidarlo como una opción que contribuya a la mejora y transformación de las prácticas educativas en Iberoamérica. Es menester que se profundice y se recupere la experiencia en las diversas aplicaciones que la metodología puede ofrecer a la comunidad académica en el área, en torno a los problemas del contexto.

LITERATURA CITADA

- Campo, J., Cano, J., Herrera, D., Bascones, J., De Nova, J., Gasco, C., y Bascones, A. (2009). Aplicación de un sistema mixto de Enseñanza Tradicional/Aprendizaje Basado en Problemas en la asignatura de Urgencias en Odontología. *Revista complutense de educación*, 20(1), 135-150.
- Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. Enseñanza de las ciencias sociales: *revista de investigación*, (2), 3-12.
- Díaz, M. D. M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 57, 71-92.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. EUA: Sociology Pr.

- Hernández, J. S. (2013). *Formación de docentes para el siglo XXI. Guía para el desarrollo de competencias docentes*. México: Santillana.
- Hernández, J. S. (2015). *Guía para el desarrollo de competencias en la Educación Media Superior*. México: Santillana.
- Hernández, M. J. S., Tobón, T. S., y Vázquez, A. J. M. (2014). Estudio conceptual de la docencia socioformativa. *Ra Ximhai*, 10(5), 89-101.
- Hernández, J. S., Tobón, S., González, L., y Guzmán, C. (2015). Evaluación socioformativa y rendimientos académico en un programa de posgrado en línea. *Paradigma*, 36(1), 30-41.
- Hernández, J. S., y Vizcarra, J. J. (2015). Didáctica para la formación integral en la sociedad del conocimiento. México: Horson Ediciones.
- Marín, L. F. (2002). *Competencias: saber hacer ¿En cuál contexto?* En G. Bustamante et al. (Eds.), *El concepto de competencia II. Una mirada interdisciplinar*. Sociedad Colombiana de Pedagogía. Bogotá.
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Mosqueda, J. S. H. (2013). Procesos de evaluación de las competencias desde la socioformación. *Ra Ximhai*, 9(4), 11-19.
- Parra, A. H. P., Tobón, S., y Loya, J. L. (2015). Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior. *Paradigma*, 36(1), 42-55.
- Pinto, M., y Gálvez, C. (1996). *Análisis documental de contenido*. Vallehermoso: Síntesis.
- RAE. (2012). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua*. España: RAE.
- Ravela, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas*. Perú: programa de promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL). Grupo de trabajo sobre estándares y evaluación (GTEE).
- Salom, M. A. C. (2008). *Establecer la cultura de la autoevaluación. Padres y maestros*. Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, (314), 30-34.
- Tobón, S. (2001). *Aprender a emprender: un enfoque curricular*. Colombia: Funorie.
- Tobón, S. (2002). *Modelo pedagógico basado en competencias*. Medellín: Funorie.
- Tobón, S. (2004). *Cartografía conceptual*. Islas Baleares. España: Ciber educa.
- Tobón, S., y Núñez, A. C. (2006). La gestión del conocimiento desde el pensamiento complejo: un compromiso ético con el desarrollo humano. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 58, 27-39.

- Tobón, S., Pimienta, J. H., y Fraile, J. A. G. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- Tobón, S. (2012a). *Los proyectos formativos y la transversalidad del currículo*. México: CIFE.
- Tobón, S. (2012b). *El enfoque socioformativo y las competencias: ejes claves para transformar la educación*. México: CIFE.
- Tobón, S. (2012c). *Cartografía conceptual: estrategia para la formación y evaluación de conceptos y teorías*. México: CIFE.
- Tobón, S. (2013a). *Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento*. México: CIFE.
- Tobón, S. (2013b). *La evaluación de las competencias en la educación básica* (2da. Ed.). México: Santillana.
- Tobón, S. (2014a). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: ECOE.
- Tobón, S. (2014b). *Proyectos formativos: teoría y práctica*. México: Pearson.
- Tobón, S. (2014c). *Currículo y ciclos propedéuticos desde la socioformación. Hacia un sistema educativo flexible y sistémico*. México: Trillas.
- Tobón, S. (2015a). *Cartografía conceptual: estrategia para la formación y evaluación de conceptos y teorías*. México: CIFE.
- Tobón, S., González, L., Nambo, J. S., y Vazquez, J. M. V. (2015). La Socioformación: Un Estudio Conceptual. *Paradigma*, 36(1), 7-29.
- Zapata, G. O., y Córdoba, J. J. M. (2009). Las situaciones problema como estrategia para la conceptualización matemática. *Revista educación y pedagogía*, 15(35).

Síntesis curricular

José Silvano Hernández

Docente e investigador en el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México. Maestro en Competencias Docentes y licenciado en Psicología General. Sus líneas de investigación son: 1) mediación socioformativa; 2) evaluación socioformativa; 3) formación y calidad de vida en la sociedad del conocimiento. josesilvanohernandez@gmail.com

Guillermo Guerrero Rosas

Director académico de la preparatoria Bachillerato Nuevo Continente Campus Querétaro. Licenciado en Desarrollo Educativo Institucional por la Universidad La Salle Guadalajara y Maestro en administración de instituciones educativas (acentuación en educación superior) por el ITESM

Campus Querétaro. Actualmente es estudiante en el doctorado “socioformación y sociedad del conocimiento” en el Centro Universitario CIFE. gguerrero@nuevocontinentebajio.edu.mx

Sergio Tobón

Posdoctorado en competencias docentes. Doctor en Modelos Educativos. Docente e investigador en el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México. Coordinador del doctorado en Socioformación y Sociedad del Conocimiento. Sus principales líneas de investigación son: 1) socioformación y desarrollo del talento; 2) cultura, tecnología y sociedad del conocimiento; 3) diseño y gestión curricular desde la socioformación; 4) mediación socioformativa; y 5) diseño y validación de instrumentos para evaluar competencias. stobon5@gmail.com



ANÁLISIS DOCUMENTAL DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO MEDIANTE LA CARTOGRAFÍA CONCEPTUAL

DOCUMENTARY STUDY OF KNOWLEDGE MANAGEMENT THROUGH THE CONCEPTUAL CARTOGRAPHY

María Fabiola Ortega-Carbajal¹; José Silvano Hernández-Mosqueda² y Sergio Tobón-Tobón³

¹Maestría en Docencia y Desarrollo de Competencias. Docente en la Instituto Tecnológico del Valle de Morelia. ²Maestría en Desarrollo de Competencias Docentes. Investigador en el Centro Universitario CIFE. Santiago de Querétaro, Querétaro, México. ³Ph.D. en Modelos Educativos Políticos y Culturales. Director del Centro Universitario CIFE. Cuernavaca, Morelos, México. Responsable: María Fabiola Ortega Carbajal, Retorno Nuevo Aragón No. 32. Fraccionamiento Terranova I, Tarímbaro, Michoacán. C.P. 58893. Tels. (443) 1468828 y (443) 3211213 ext. 115 correo electrónico mafortegacarbajal@gmail.com.

RESUMEN

La necesidad de implementar estrategias que favorezcan la gestión del conocimiento con la finalidad de trascender el manejo de la información en una sociedad marcada por el cambio, la resolución de problemas del contexto y la influencia de la tecnología en procesos de innovación científica. Como metodología, se implementó la cartografía conceptual para la organización de la información recabada, las fuentes primarias y secundarias fueron recuperadas, principalmente, de google académico. Los resultados obtenidos muestran cuatro aspectos claves en la gestión del conocimiento desde la socioformación. A partir de ellos, se tienen las bases de un concepto clave en la transformación de la educación en Latinoamérica que requiere de estudios empíricos para consolidarlo en las futuras reformas pedagógicas.

Palabras clave: socioformación, sociedad del conocimiento, gestión del conocimiento, cartografía conceptual.

SUMMARY

The need to implement strategies that promote knowledge management in order to transcend the management of information in a society marked by change problem solving context and the influence of technology in scientific innovation processes. The methodology used for the conceptual cartography in order to organize information collected, primary and secondary sources were recovered mainly from academic google. The results show four key aspects in the management of knowledge from socioformation. As a consequence we have the basis of a key concept in the transformation of education in Latin America that requires empirical studies to consolidate in future pedagogical reforms.

Key words: socioformation, knowledge society, knowledge management, conceptual cartography.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad el conocimiento se ha situado como el primordial capital que poseen las personas, las instituciones, las organizaciones y las naciones para manejarse en el nuevo orden mundial, caracterizado por la globalización, la interdependencia y la cultura digital. Desde los años 70', los trabajos sobre la difusión de la innovación, sobre la información y transferencia de tecnología, trataron de explicar la creación, difusión y uso del conocimiento. Posteriormente, autores como Druker (1959, 1989), Senge (1990), Nonaka & Takeuchi (1997), Sveyby (1997), Strassman & Raymond (1999) han puntualizado la creciente importancia del conocimiento en el nuevo contexto mundial. Drucker (1993), plantea que en las últimas décadas el conocimiento se ha transformado en el único recurso que asegura la sustentabilidad económica del presente y futuro.

De la sociedad industrial se ha pasado a la sociedad de la información, caracterizada por el predominio de la información y su manejo mediante la tecnología digital. De esta manera, se ha avanzado en saber más del hombre, la sociedad y el ambiente, pero sin impacto en los grandes problemas de la humanidad, como la contaminación ambiental, la violencia, la falta de una educación de calidad, la burocracia, la exclusión, la alimentación poco saludable, etc. El énfasis está en la información misma, que se muestra en la producción de grandes cantidades de datos y en que la educación está centrada en abordar contenidos (Tobón, 2006). Se enfatiza poco en generar conocimiento pertinente para obtener una mejor calidad de vida considerando el desarrollo de las personas y la sustentabilidad ambiental.

El reto actual es pasar de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento. En la sociedad del conocimiento se busca construir y aplicar el conocimiento de manera colaborativa para resolver los problemas. Esto implica el trabajo en comunidad, para que se mejoren las condiciones de vida; hay apoyo en la tecnología pero no se depende exclusivamente de ésta (Tobón, González, Nambo & Antonio, 2015). Derivado de lo anterior, las prácticas profesionales actuales están llenas de acciones de aprendizajes informales, entrelazadas con el ejercicio cotidiano de procesos para generar, seleccionar, asimilar y verificar el conocimiento en la práctica real. En la época moderna el conocimiento avanzado está entretelado con el conjunto de la actividad social. El proceso de generación y difusión del conocimiento tiende a realizarse de manera cotidiana en multitud de instituciones y se conforman redes humanas e informáticas para manejar este saber.

Es por esta razón que las prácticas educativas tradicionales, imperantes en la educación ya no contribuyen a que los estudiantes adquieran todas las competencias necesarias para vivir económicamente en el mercado laboral actual (Abreu & Infante, 2004; De León, 2013; Hidalgo, 2011). Así, surge la necesidad de transformar la práctica docente basada en el desarrollo de contenidos temáticos que durante mucho tiempo se ha abordado mediante la fragmentación del conocimiento (Irigoyen, Jiménez & Acuña, 2011). Es necesario avanzar a lo que Morin denomina “conocimiento pertinente”, para entonces lograr que los estudiantes respondan a los retos de la sociedad actual: “Un conocimiento capaz de abordar los problemas y objetos vinculados a sus contextos y complejidades. Desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana para ubicar sus informaciones en un contexto y en un conjunto. Enseñar métodos que permiten aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo” (Morin, 1999).

En la socioformación es esencial la gestión del conocimiento, pero desde la colaboración y buscando que contribuya a la resolución de los problemas (Tobón, González, Nambo & Vázquez, 2015). Sin embargo, no se tiene claridad de sus particularidades en el marco de este enfoque ni de su metodología. Hacer esto es esencial para apoyar a los profesionales que desde diversas áreas aplican la socioformación en procesos de formación: instituciones educativas, organizaciones empresariales, organizaciones sociales y entidades públicas. De esta manera, se puede contribuir a consolidar este enfoque que es necesario para transformar las prácticas actuales de formación centradas en contenidos, lo cual no se corresponde con los cambios en la sociedad (Castells & Sebastia, 1996).

Considerando lo anterior, el presente estudio tuvo como propósito hacer un análisis sistémico del concepto de *gestión del conocimiento* en el marco de la socioformación. Con ello se pretende contribuir a consolidar este enfoque y brindar orientaciones claras para guiar los procesos de

formación en el marco de los retos de la sociedad del conocimiento, que incluye la transformación de las prácticas docentes mediante la metacognición y la colaboración (Hernández, Tobón & Vázquez, 2014), la aplicación del conocimiento con compromiso ético en el mejoramiento de la calidad de vida y la búsqueda de la sustentabilidad ambiental, más allá del énfasis actual en la información (Tobón & Núñez, 2006).

MATERIALES Y MÉTODOS

Tipo de estudio

En la presente investigación se ha seguido el análisis documental con un enfoque cualitativo para determinar los ejes claves del concepto de *gestión del conocimiento* desde la socioformación. El análisis documental consiste en la *búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, es decir, los obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas* (Arias, 2012). Tiene los siguientes elementos claves:

- Se basa en la búsqueda de fuentes pertinentes respecto a un problema de investigación. Las fuentes pueden ser impresas y electrónicas (Arias, 2012).
- Se da una lectura inicial a los documentos y se establecen las categorías de análisis considerando el problema de investigación.
- Los documentos se analizan a partir de categorías, que son los ejes claves para abordar el problema.
- La información organizada se analiza críticamente respecto al problema de investigación.
- Se establecen posibles vacíos en el conocimiento y se proponen acciones para futuras investigaciones.

Técnica de análisis

Como apoyo en el establecimiento de las categorías del análisis documental, se empleó la cartografía conceptual. Consiste en una estrategia de investigación cualitativa propuesta en el enfoque socioformativo (Tobón, 2004, 2012a), la cual busca sistematizar, analizar, construir, comunicar y aprender conceptos y teorías, tomando como base ocho ejes. Cada eje tiene unas preguntas básicas, como las que se presentan en el *Cuadro 1*. Esta estrategia busca clarificar y delimitar un concepto, teoría o metodología.

Cuadro 1.- Ejes de la cartografía conceptual (Tobón, 2012a)

Eje de análisis	Pregunta central
1. Noción	¿Cuál es la etimología del concepto de gestión del conocimiento, su desarrollo histórico y la definición actual?
2. Categorización	¿A qué categoría (o clase) mayor pertenece el concepto de gestión del conocimiento?
3. Caracterización	¿Cuáles son las características centrales del concepto de gestión del conocimiento?
4. Diferenciación	¿De cuáles otros conceptos cercanos y que estén en la misma categoría se diferencia el concepto de gestión del conocimiento?

Cuadro 1.- Ejes de la cartografía conceptual (Tobón, 2012a). Continuación

Eje de análisis	Pregunta central
5. Clasificación	¿En qué subclases o tipos se clasifica el concepto de gestión del conocimiento?
6. Vinculación	¿Cómo se vincula la gestión del conocimiento con determinadas teorías, procesos sociales-culturales y referentes epistemológicos que estén por fuera de la categoría?
7. Metodología	¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos que implica el abordaje de la gestión del conocimiento?
8. Ejemplificación	¿Cuál podría ser un ejemplo relevante y pertinente de aplicación del concepto de gestión del conocimiento?

La investigación documental se ha realizado utilizando las siguientes palabras clave: socioformación y gestión del conocimiento mediante la búsqueda a través de Google Académico. Cada documento debió cumplir los siguientes criterios para ser seleccionado:

1. Abordar las palabras claves.
2. Enfocarse en la socioformación en la línea propuesta por Tobón (2001, 2002, 2013a).
3. Tener autor, año y responsable de la edición (editorial, centro de investigación, universidad o revista).

En el *Cuadro 2* se presentan los documentos que cumplieron los tres criterios. En total fueron 50 documentos.

Cuadro 2.- Documentos revisados sobre “gestión del conocimiento”

Reg.	Tipo de documento	País	Referencia
24.	Revista Indexada	México	Abreu & Infante (2004)
25.	Artículo en Revista Indexada	Venezuela	Acosta, Tobón & Loya (2015)
26.	Artículo en Revista de Investigación.	México	Barragán (2008)
27.	Artículo en Revista Indexada	Naciones Unidas	Castells & Sebastia (1996)
28.	Artículo en Revista Indexada	Venezuela	De León (2013)
29.	Libro	USA	Drucker (1959)
30.	Libro	México	Drucker (1989)
31.	Libro	USA	Drucker (1993)
32.	Artículo en Revista de Investigación	España	Fernández (2004)
33.	Artículo en Revista	Venezuela	García & Cordero(2008)
34.	Artículo de Revista Indexada	México	Hernández, Tobón & Vázquez (2014)
35.	Artículo de Revista Indexada	Venezuela	Hernández, Tobón, González & Guzmán (2015).
36.	Libro	México	Hernández & Vizcarra (2015)
37.	Artículo de divulgación	México	Hernández (2015)
38.	Cuadernos UNAM	México	Hidalgo (2011)
39.	Artículo de Revista Indexada	México	Irigoyen, Jiménez & Acuña (2011)
40.	Artículo en Revista de Indexada.	México	Mijangos Noh & Manzo (2012)

Reg.	Tipo de documento	País	Referencia
41.	Artículo de Revista Indexada	México	Mora (2004)
42.	Libro	España	Morin (1995)
43.	Libro digital	Francia	Morin (1999)
44.	Libro	Brasil	Morin (2000)
45.	Libro	España	Morin (2002)
46.	Artículo de Revista Indexada	México	Mosqueda, Tobón & Antonio (2015)
47.	Libro	EUA	Nonaka & Takeuchi (1997)
48.	Documento de la ONU-CEPAL-ECLAC Manual 22.	Chile	Pelugo & Catalán (2002)
49.	Artículo en Revista de Investigación	España	Rodríguez (2006)
50.	Libro	Perú	Rojas, Vargas, Contreras & Vásquez (2014)
51.	Artículo en Revista Indexada.	México	Romo, Villalobos & Guadalupe (2011)
52.	Libro	México	Senge (1993)
53.	Libro	Colombia	Tobón (2001)
54.	Libro	Colombia	Tobón (2002)
55.	Curso en Congreso Internacional	España	Tobón (2004)
56.	Libro	España	Tobón (2006)
57.	Artículo en revista indexada	España	Tobón & Núñez (2006)
58.	E-Book	México	Tobón (2012)
59.	E-Book	México	Tobón (2012b)
60.	E-Book	México	Tobón (2012c)
61.	Libro	Colombia	Tobón (2013a)
62.	E-Book	México	Tobón (2013b)
63.	E-Book	México	Tobón (2013c)
64.	E-Book	México	Tobón (2013d)
65.	E-Book	México	Tobón (2013e)
66.	E-Book	México	Tobón (2013f)
67.	Artículo de Revista de Divulgación	México	Tobón & Vázquez (2015)
68.	Artículo de Revista Indexada	Venezuela	Tobón, González, Nambo & Vázquez (2015)
69.	Artículo en Revista de Indexada.	México	Topete, Bustos & Bustillos (2012)
70.	Libro	España	Tubella & Requena (2005)
71.	Informe Mundial		UNESCO (2005)
72.	Libro	España	Valhondo (2003)
73.	Revista Indexada	México	Vidal Ledo & Araña Pérez (2012)

Fases del estudio

La investigación se llevó a cabo de acuerdo con las siguientes fases:

Fase 1. Búsqueda de fuentes que abordarán el concepto de gestión del conocimiento desde la socioformación.

Fase 2. Análisis de la información encontrada y establecimiento de relaciones con las concepciones de la socioformación, en cuanto a la construcción del conocimiento desde el pensamiento complejo.

Fase 3. Selección de ideas de otros enfoques para contrastar las contribuciones de la socioformación.

Fase 4. Desarrollo del concepto siguiendo el desarrollo de los ocho ejes de la cartografía conceptual y el enfoque socioformativo.

Fase 5. Revisión y mejora del estudio con apoyo de un experto en socioformación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Resultados

A continuación se describe el análisis documental del concepto de gestión del conocimiento siguiendo los ocho ejes de la cartografía conceptual.

Noción ¿Cuál es la etimología del concepto gestión del conocimiento, su desarrollo histórico y la definición actual?

En Valhondo (2003), se revisan los antecedentes del concepto *conocimiento*, los cuales son importantes respecto al origen del concepto *gestión del conocimiento*. En la filosofía griega, Platón afirmaba que el conocimiento tiene su origen en la percepción sensorial, después llega al entendimiento y concluye finalmente en la razón. Concebido así, el conocimiento surge de la relación entre un sujeto (que quiere conocer) y un objeto (que puede ser conocido), en un proceso que involucra cuatro elementos: sujeto, objeto, operación y representación interna (proceso cognoscitivo).

Posteriormente, desde el renacimiento y hasta la considerada edad contemporánea, las ideas generadas en la cultura occidental se centraron en la necesidad de sistematizar la generación del conocimiento, primando las ideas del positivismo lógico que durante mucho tiempo postuló la idea de que solo era posible una clase de conocimiento, el conocimiento científico, conceptualizado como un proceso reflexivo que conduce al planteamiento teórico para posteriormente aplicarlo en la realidad (Valhondo, 2003). Una definición simplista que durante mucho tiempo primó en nuestra cultura.

Los aportes de la cultura oriental al concepto de conocimiento, se encuentran asociados a las formas de vida y creencias. Las personas en oriente mantienen una mentalidad realista y práctica, estudio y aprendizaje son la base para la superación del hombre. La educación de las emociones es de gran relevancia, se considera que la integridad de la mente debe remplazar el descontrol mental para el dominio de las situaciones. El esfuerzo es base del aprendizaje y libera al hombre de sus pasiones (Valhondo, 2003).

Las ideas antes mencionadas son precursoras de los estudios sobre gestión del conocimiento, iniciados en los años 50'. Sin embargo, su influencia e incidencia se reconoce a partir del año 1985. En la economía, el *conocimiento* cobra importancia como recurso competitivo para las empresas y con ello la necesidad de gestionar su creciente generación. Surgen soluciones basadas en el aprovechamiento informático para su gestión y administración. De los modelos basados en la inteligencia artificial surgen conceptos como *adquisición de conocimientos*, *ingeniería del conocimiento*, *sistemas basados en el conocimiento*, etc., precursores de la *gestión del conocimiento* (Valhondo, 2003).

Las ideas revisadas sobre el concepto refieren a un conjunto de tareas y destrezas cognitivas para buscar, obtener y/o recuperar datos e información, sistematizarla y dotarla de significado para construir y aplicar el conocimiento con comprensión, flexibilidad y ética (Valhondo, 2003).

La etimología del concepto *gestión del conocimiento* está compuesta de los términos gestión y conocimiento:

- *Gestión*, hace referencia a las acciones o trámites que se realizan para conseguir o resolver algo. Del latín *gestio*, acción y consecuencia de administrar o gestionar algo (RAE, 2012). El concepto implica llevar a cabo diligencias y se extiende hacia el conjunto de trámites que se llevan a cabo para resolver un asunto o concretar un proyecto.
- *Conocimiento*, definido como acción o efecto de conocer, relacionado con el entendimiento, inteligencia, razón natural y a las facultades sensoriales del hombre, su noción y concepto se encuentra principalmente inscrito con la ciencia y/o sabiduría (RAE, 2012).

Las concepciones actuales, influenciadas por los aportes del pensamiento complejo promueven un cambio en el paradigma asociado a la gestión del conocimiento. Por lo que en la actualidad el conocimiento se plantea como *un conjunto de representaciones entrelazadas basadas en información, con análisis, síntesis, interpretación y argumentación, en un determinado contexto, con significación y consciencia de sus interrelaciones* (Tobón & Núñez, 2006). Desde esta visión, la gestión del conocimiento se concibe como el *proceso de búsqueda, construcción, significación y aplicación del conocimiento para comprender, detectar y abordar la incertidumbre de forma estratégica y con flexibilidad* (Tobón & Núñez, 2006).

Los autores, con apoyo en el pensamiento de Morín, consideran *que la complejidad de la gestión del conocimiento se ve reflejada en el hecho de que buscar, construir, significar y aplicar el conocimiento en torno a una determinada realidad, es en sí encontrarnos a nosotros mismos... por lo que el grado de significación y contextualización del conocimiento dependerá de cómo sea nuestra forma de pensar y de sentir la realidad*, (Tobón & Núñez, 2006). La gestión del conocimiento tiene que abordarse con ética para que contribuya a mejorar las condiciones de vida (Rojas, Vargas, Contreras & Vásquez, 2014; Tobón & Núñez, 2006).

Desde la socioformación, la gestión del conocimiento consiste en que los ciudadanos busquen, seleccionen, organicen, analicen críticamente, adapten y creen conocimiento para la identificación, interpretación, argumentación y solución de un determinado problema articulando diferentes saberes, actuando con ética y trabajando de manera colaborativa (Tobón, 2013a). En esta definición es esencial la resolución de problemas, pues en la socioformación se busca el mejoramiento de las condiciones de vida y la sustentabilidad ambiental, no meramente buscar, organizar y comprender el conocimiento. Tampoco es suficiente aplicar el conocimiento en tareas, es preciso resolver necesidades de las personas y del ambiente.

En la gestión del conocimiento, desde la socioformación, se enfatiza en la articulación de saberes, pues no es suficiente una única mirada o perspectiva, es preciso tener diferentes miradas de un problema para abordarlo en su complejidad y poder afrontarlo con compromiso ético. Esto se acompaña del trabajo colaborativo, para poder afrontar los problemas en su complejidad. Además, se hace con compromiso ético desde una visión global (Tobón, 2013a; Hernández & Vizcarra, 2015; Tobón & Vázquez, 2015).

Categorización *¿A qué categoría (o clase) mayor pertenece el concepto de gestión del conocimiento?*

El concepto de *gestión del conocimiento* se encuentra dentro de la clase mayor de sociedad del conocimiento. En la socioformación, la sociedad del conocimiento consiste en un conjunto de comunidades que trabajan de manera colaborativa para resolver problemas con apoyo en la tecnología. Tiene los siguientes elementos:

- Se centra en la organización de redes que constituyen la nueva morfología social. Su lógica de conexión e interconexión modificada de manera sustancial, provoca que los sistemas sean abiertos, dinámicos e innovadores (Tubella, & Requena, 2005).
- Considera que el conocimiento y la tecnología son los elementos de mayor impacto para el desarrollo económico y social de las comunidades, por lo cual se busca responder con flexibilidad a las nuevas demandas (Mora, 2004).
- Consiste en tener una cultura en la cual se analice críticamente la información y se busque el mejoramiento de las condiciones de vida (Tobón, 2012b).
- Se busca aplicar el conocimiento en la resolución de los problemas, con ética y flexibilidad, articulando diferentes saberes.
- Se promueve la realización personal, el desarrollo socioeconómico, el fortalecimiento del tejido social, la creación cultural-artística, la investigación y la sustentabilidad ambiental.

Caracterización *¿Cuáles son las características centrales del concepto gestión del conocimiento?*

Las características de la gestión del conocimiento que desde el pensamiento complejo como epistemológico y la socioformación como enfoque educativo se aportan son las siguientes:

- *Identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto.* La producción de conocimiento debe considerar el análisis crítico de la información, ya que actualmente se produce en los distintos medios de comunicación e información y queda rápidamente obsoleta, y esto implica una serie de criterios de búsqueda, análisis y selección de la misma. Por esto, el conocimiento solo se constituye como tal cuando permite identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto de las personas, y es ahí donde requiere un proceso de valoración que esté conformado por criterios claros de validez, practicidad, pertinencia y utilidad, lo cual, desde la socioformación es abordado mediante estrategias didácticas y de evaluación, como por ejemplo la cartografía conceptual y las rúbricas socioformativas.
- *Trabajo colaborativo.* La gestión del conocimiento se realiza mediante la colaboración como principio fundamental, ya que la conectividad, los procesos de socialización y el inter-aprendizaje son elementos clave para promover una visión sistémica y desde la perspectiva de la complejidad. Desde la socioformación, la colaboración se define como el proceso mediante el cual varias personas trabajan de manera articulada y con sinergia para alcanzar una meta acordada, compartiendo ideas y recursos (Tobón, 2013c).
- *El proyecto ético de vida.* El conocimiento implica la vivencia de valores como el respeto, el amor a la vida, la honestidad, la honorabilidad, la equidad, etc. Y esto conlleva la utilización del mismo con base en criterios éticos centrados en el respeto a la vida y al contexto sociocultural. Desde la socioformación, el proyecto ético de vida es buscar la plena realización personal acorde con las necesidades vitales y aplicando los valores

universales citados anteriormente. Esto implica prevenir posibles errores y trabajar de manera continua para lograr el tejido social.

- *La metacognición.* La incertidumbre se da por el surgimiento continuo de nuevas realidades y cambios en la cultura tradicional. Para evitar que la incertidumbre se convierta en un temor paralizante, es necesario comprender, detectar y abordar la incertidumbre de forma estratégica, con flexibilidad. Por esto, la metacognición como forma de estar en un proceso de mejoramiento continuo teniendo como base la reflexión, permite afrontar la incertidumbre con una visión integral y auto analítica, con respecto a lo que se dice, hace y siente.
- *Los saberes desde una perspectiva de actuación integral.* Para construir conocimiento pertinente y significativo es necesario abordar la realidad de forma compleja que ayude al bienestar humano dentro de un desarrollo sostenible en equilibrio ecológico desde una visión compleja, es decir, tejida, entre la sociedad y el entorno en general. Retomando los principios de Morin (1999), es necesario articular los saberes para resolver problemas en todas sus dimensiones. Desde la socioformación esto es clave, ya que las actuaciones integrales de las personas frente a problemas del contexto solo pueden y requieren la integración del saber ser, conocer y ser (Hernández, Tobón, González & Guzmán, 2015; Tobón, 2013d).

Diferenciación ¿De cuáles otros conceptos cercanos y que estén en la misma categoría se diferencia el concepto gestión del conocimiento?

Desde la perspectiva de Vidal Ledo & Araña Pérez (2012), las principales diferencias entre la gestión del conocimiento y de la información son las que se pueden observar en el *Cuadro 3* que aparece a continuación.

Cuadro 3.- Diferencias entre gestión de la información y del conocimiento (Vidal & Araña, 2012)

Gestión de la información	Gestión del conocimiento
-Es el proceso de organizar, evaluar, presentar, comparar los datos en un determinado contexto, controlando su calidad, de manera que esta sea veraz, oportuna, significativa, exacta y útil y que esté disponible en todo momento.	-Son los procesos y acciones de detección, selección, organización, filtrado, presentación y uso de la información por parte de los actores de una organización.
-Se encamina al manejo de la información, documentos, metodologías, informes, publicaciones, soportes y flujos en función de los objetivos estratégicos de una organización.	-Se encamina al manejo de recursos humanos (capital humano), formados y preparados para obtener el máximo provecho en función de los objetivos estratégicos de la organización.
	-Es el proceso mediante el cual una organización emplea su inteligencia activa para lograr sus objetivos estratégicos.

De acuerdo con Tobón & Núñez (2006), la gestión del conocimiento se diferencia de la gestión de la información en los siguientes aspectos.

- La gestión de la información es buscar, organizar y aplicar datos de la realidad para realizar tareas puntuales, sin compromiso ético ni claridad de los fines (Tobón, 2006).

- La gestión del conocimiento desde la socioformación, lleva al saber, es decir, a la aplicación del conocimiento para buscar el bienestar personal y social mediante la resolución de problemas con ética.

Por ello, es necesario tener claridad cuando se está haciendo referencia a la gestión de la información y cuando a la gestión del conocimiento, para evitar confusiones. Evidenciar las diferencias nos lleva a la observación de los procesos y los elementos presentes en cada uno: *la gestión de la información consiste en buscar y administrar datos de la realidad, mientras que la gestión del conocimiento se refiere a buscar y a administrar conocimiento con sentido crítico, contextualización en la sociedad y sentido de servicio a la comunidad* (Tobón & Núñez, 2006).

Clasificación *¿En qué subclases o tipos se clasifica el concepto gestión del conocimiento?*

Desde la socioformación, se propone la gestión del conocimiento en el marco de la siguiente división.

Desde su naturaleza, la *gestión del conocimiento* puede ser:

- *Gestión del conocimiento cultural*. Es la búsqueda, selección, organización, análisis, adaptación, creación y aplicación del conocimiento que está en la cultura de cada sociedad para afrontar los problemas de la vida cotidiana. Incluye los saberes respecto a la organización de la comunidad, las normas, los procesos económicos y la religión. Incluye los mitos, las leyendas y la literatura. Comprende también el empleo de saberes de otras culturas (Tobón & Núñez, 2006).
- *Gestión del conocimiento científico*. Es la búsqueda, selección, organización, análisis, adaptación, creación y aplicación del conocimiento en la resolución de problemas científicos, que posteriormente se aplicará en la solución de los problemas en las personas, la sociedad y el ambiente (Tobón, 2006).
- *Gestión del conocimiento social*. Es la búsqueda, selección, organización, análisis, adaptación, creación y aplicación del conocimiento científico y cultural en la resolución de problemas personales, sociales y ambientales (Tobón, 2006).

Desde su ámbito de aplicación, la *gestión del conocimiento* comprende:

- *Gestión del conocimiento en la vida personal*. Se trata de buscar, seleccionar, organizar, analizar, adaptar, crear y aplicar el conocimiento en la resolución de problemas propios de cada individuo, como la consolidación del proyecto ético de vida, la salud física, la salud mental, etc.
- *Gestión del conocimiento en la sociedad*. Implica la planeación, ejecución y evaluación de conocimiento en la resolución de problemas cívicos, institucionales y gubernamentales que impacten en la calidad de vida de los ciudadanos en un plano local, regional, nacional o global.
- *Gestión del conocimiento en las organizaciones*. Consiste en la aplicación de conocimiento en el ámbito laboral, administrativo, profesional, etc. Que contribuya a mejorar la dinámica interna y sus relaciones con el entorno, provocando mejoras en la calidad de los procesos, resultados y productos frente a las necesidades de la sociedad que las demanda.

- *Gestión del conocimiento en el ambiente.* Esta aplicación de la gestión del conocimiento actualmente exige el establecimiento de políticas internacionales, nacionales y locales que influyan en el mejoramiento y cuidado de los recursos naturales, su uso, la gestión de nuevos recursos materiales, financieros y ecológicos que garanticen la sustentabilidad frente a una carrera monopolista en un ambiente de desigualdad económica y social.

Vinculación ¿Cómo se vincula la gestión del conocimiento con determinadas teorías, procesos sociales-culturales y referentes epistemológicos que estén por fuera de la categoría?

En la socioformación, la gestión del conocimiento se vincula con epistemología compleja como una confluencia de los aportes de diferentes investigadores entre los que destacan varios premios Nóbel como Murray Gell-Man (1994) e Ilya Prigogine (Prigogine, 1988), Kauffman (1995) y Holland (1995). Asimismo, están las contribuciones de Morin (1995, 2000, 2002), quien articula el pensamiento complejo con la transdisciplinariedad, la antropoética y la Tierra Patria.

En este sentido, la gestión del conocimiento puede ser comprendida como un método para la construcción del conocimiento de cualquier fenómeno teniendo como base la forma y dinámica de cómo está tejido dicho fenómeno en sí y con respecto a otros fenómenos, con el fin de comprenderlo y explicarlos en sus procesos de orden-desorden-reorganización, mediante el análisis disciplinario, multidisciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario (Tobón & Núñez, 2006).

Se busca el desarrollo del pensamiento complejo en los ciudadanos, lo cual tiene varias contribuciones al proceso de gestión del conocimiento:

- Se abordan los problemas desde diferentes perspectivas para comprenderlos en su multidimensionalidad y resolverlos con mayor impacto, evitando al máximo las consecuencias negativas.
- Se articulan diferentes saberes en la comprensión, argumentación y resolución de los problemas, no necesariamente científicos. Por ejemplo, puede articularse literatura con ciencia.
- Se comparan y contrastan las fuentes del conocimiento, buscando que sean rigurosas.
- Se identifican los ejes claves de la información para no perderse en los detalles. Esto es clave para entretejer los saberes.
- Se organiza el conocimiento mediante ejes o hilos conductores que ayuden a comprender su estructura.
- Se contextualiza el conocimiento considerando los actores, la sociedad, la cultura, los procesos económicos, la historia, el futuro, etc.
- Se busca cumplir con los valores universales en el manejo del conocimiento, como la responsabilidad, la honorabilidad, el respeto y la equidad.
- Se busca identificar y comprender los posibles procesos de incertidumbre en la gestión del conocimiento para prevenirlos y afrontarlos con estrategias.

Metodología ¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos que implica el abordaje de la gestión del conocimiento?

Desde la socioformación, el proceso de gestión del conocimiento conlleva las siguientes acciones, que pueden darse en diferente orden y profundidad de acuerdo con la situación:

- Paso 1. *Establecer un problema por resolver*. Este problema debe ser en lo personal, lo social, lo organizacional o el ambiente, o en una combinación de entornos. El problema tiene dos características centrales: una necesidad que corresponda a un vacío científico o dificultad que requiera ser afrontada mediante el análisis, argumentación e investigación; así como un propósito que establezca las acciones necesarias para lograr la resolución de la necesidad, esto no puede realizarse de forma mecánica, sino con un proceso de rigurosidad científica mediante una serie de pasos lógicos, fundamentados y articulados entre sí.
- Paso 2. *Buscar, seleccionar y organizar el conocimiento necesario para abordar el problema*. La búsqueda se realiza mediante el establecimiento de criterios establecidos previamente, considerando el problema a resolver, los enfoques o teorías pertinentes que lo abordan en su integralidad y las palabras clave necesarias para realizar el proceso de codificación selectiva (Glaser, 1978) y posteriormente su análisis de contenido.
- Paso 3. *Analizar críticamente el conocimiento y establecer posibles vacíos e incoherencias considerando el problema*. Una vez seleccionadas y revisadas las distintas fuentes de información, se procede al abordaje del problema, identificando los aportes realizados por autores, enfoques teóricos y corrientes científicas; de tal manera, que se evidencien los vacíos y los aspectos débiles que deben ser atendidos de manera sistemática para contribuir a su mejoramiento en el entorno actual y/o futuro, por parte de la comunidad académica en el área.
- Paso 4. *Adaptar y/o crear nuevo conocimiento para abordar el problema*. Para lograr la articulación de la información, se requieren estrategias que permitan su análisis, argumentación, crítica, fundamentación y socialización, de tal suerte, que a partir de estas acciones, la información pueda convertirse en conocimiento que científica y socialmente contribuya a la mejora del entorno, por tanto, a la resolución del problema establecido inicialmente. Desde la socioformación, se cuentan con estrategias didácticas para lograr estos propósitos, entre ellas podemos encontrar la UVE heurística adaptada de Gowin a la investigación y a los proyectos formativos (Tobón, 2013e), la cartografía conceptual (Tobón, 2013f; Hernández, 2015) y el trabajo colaborativo (Tobón & Vázquez, 2015).
- Paso 5. *Interpretar, argumentar y/o resolver el problema*. El análisis del discurso pretende integrar la información con base en una línea de construcción del conocimiento, lo cual se logra a partir de la interpretación y argumentación de los elementos revisados en los pasos anteriores. Sin embargo, es necesario que el conocimiento en proceso de construcción cumpla con criterios de relevancia, pertinencia, practicidad y validez, lo cual solo puede establecerse en la medida que permite lograr la resolución o su acercamiento al problema de manera integradora, innovadora y con aportes sistemáticos para la comunidad científica en el área.

Ejemplificación *¿Cuál podría ser un ejemplo relevante y pertinente de aplicación del concepto liderazgo socioformativo?*

En el *Cuadro 4* se muestra un ejemplo de gestión del conocimiento basado en la revisión documental del concepto *dinámica social* empleando como estrategia la cartografía conceptual propuesta por Tobón (2013a).

Cuadro 4.- Ejemplificación del concepto “dinámica social” como proceso de gestión del conocimiento

Eje metodológico	Descripción del ejemplo
Proyecto formativo: “Cambiando los estereotipos entre hombres y mujeres” Nivel: educación superior Asignatura: Dinámica Social	
1. Establecer un problema a resolver.	Se abordó el siguiente problema: Necesidad: a pesar de los avances en la educación y las leyes, todavía hay muchos procesos de discriminación y violencia por los estereotipos de género dentro de las organizaciones sociales. Propósito: generar acciones de impacto desde el contexto escolar y familiar para promover el cambio cultural hacia condiciones de equidad e igualdad entre géneros.
2. Buscar, seleccionar y organizar el conocimiento necesario para abordar el problema.	- Elaboración de una cartografía conceptual que desarrolle el concepto de <i>dinámica social</i> como eje clave para la resolución del problema del contexto. - Se emplearon criterios de selección de la información en buscadores de revistas indexadas digitales. - Se utilizaron palabras clave como “dinámica social”, “equidad”, “perspectiva de género”, entre otras. - Se seleccionaron las fuentes documentales que contenían autor, año, título de la revista y país. - Se organizaron las fuentes documentales con base en los criterios de codificación selectiva, a partir de las preguntas orientadoras de cada uno de los ejes de la cartografía conceptual. - Se desarrollaron los 8 ejes clave de la cartografía conceptual que son: ejemplificación, noción, categorización, caracterización, diferenciación, subdivisión, vinculación y metodología.
3. Analizar críticamente el conocimiento y establecer posibles vacíos e incoherencias considerando el problema.	- Se buscaron vacíos e inconsistencias en la información de cada eje de la cartografía. - Los estudiantes se dieron cuenta que la construcción del eje metodológico tenía muchos vacíos porque las teorías y enfoques revisados se centraban en lo teórico y no abordaban como resolver problemas de dinámica social. Solamente se centraban en la descripción teórica del concepto. Esto conllevó un cambio de visión frente a lo revisado en los demás ejes.
4. Adaptar y/o crear nuevo conocimiento para abordar el problema.	Se analizaron distintas opciones para el abordaje del concepto en relación al problema de contexto, por lo cual de manera colaborativa se establecieron los pasos o acciones clave para lograr un cambio en la dinámica social frente a las situaciones de inequidad por cuestiones de género. Sin embargo, la metodología construida colaborativamente puede implementarse en otros problemas relacionados con el concepto.

5. Interpretar, argumentar y/o resolver el problema.	-Los estudiantes observaron e identificaron un problema respecto a la dinámica social, como lo es la inequidad por cuestiones de género. Luego, este problema se argumentó teniendo como base el conocimiento organizado en la cartografía. -Se plantearon soluciones al problema de manera colaborativa siguiendo el eje metodológico de la cartografía conceptual. La gestión del conocimiento en torno a este concepto favoreció la reflexión sobre las actuaciones ante el problema, lo cual es fundamental para promover el cambio necesario.
--	--

DISCUSIÓN

Tradicionalmente se ha considerado que la gestión del conocimiento sigue un proceso lineal que implica la reflexión y organización de ideas basadas en la observación y experiencia sobre un determinado objeto (fenómeno), que conduce al planteamiento de una explicación basada en el razonamiento lógico. O bien que éste puede ser transmitido de un sujeto a otro mediante una comunicación formal, *conocimiento explícito*; y, si el conocimiento es difícil de comunicar y se relaciona a experiencias personales o modelos mentales, se denomina *conocimiento implícito* (Valhondo, 2003).

Sin embargo, consideramos que la gestión del conocimiento dentro del aula, planteada desde la socioformación, con la integración de los distintos saberes, sigue el proceso natural de formación de las personas, desde un proyecto ético de vida con interdependencia en lo social, cultural y ambiental, en la dinámica sincrónica y diacrónica, trascendiendo el aprendizaje, pues no se centra en él, sino en la persona humana como un todo, considerando su dinámica de cambio y realización continua (Tobón, 2013a).

Al surgir del pensamiento sistémico-complejo, la gestión educativa y docente se mejora para no fragmentar el conocimiento. La mediación pedagógica desde la visión de la persona humana como un todo, considera su dinámica de cambio, realización continua y autorrealización propia, en correspondencia con el fortalecimiento del tejido social y el desarrollo económico (Tobón, 2010).

En la socioformación, el concepto de gestión del conocimiento se ha trascendido, ya que consiste en que los ciudadanos busquen, seleccionen, organicen, analicen críticamente, adapten y creen conocimiento para la identificación, interpretación, argumentación y solución de un determinado problema articulando diferentes saberes. Esto debe llevarse a cabo mediante el trabajo colaborativo y el compromiso ético desde una visión global (Hernández & Vizcarra, 2015; Tobón, 2013a, 2013b, 2013c)

En este sentido, a través de la revisión documental se realiza la importancia de clasificar la gestión del conocimiento, atendiendo a su naturaleza, es decir, al área en donde surge y se gestiona, como por ejemplo en los ámbitos cultural, científico y social (Tobón, 2006), así como por el ámbito de impacto, es decir, en lo personal, en la sociedad, las organizaciones y el ambiente, ya que generalmente es un concepto que se orienta a lo académico con mayor prevalencia.

Cabe señalar que uno de los principales aportes en torno a este concepto, se encuentra en la metodología y las características que se articulan con base en la resolución de problemas del contexto, los cuales permiten gestionar el conocimiento a partir de una necesidad, vacío o dificultad que aparece en un área científica o en el entorno, así como establecer un propósito o

línea de investigación que orienta las acciones metodológicas (Tobón & Núñez, 2006). Además, las características retoman aspectos tales como: el trabajo colaborativo, el proyecto ético de vida, la metacognición y la articulación de saberes desde una óptica de integralidad en la actuación, lo cual trasciende la perspectiva tradicional de la gestión del conocimiento como algo relacionado exclusivamente con procesos cognitivos y que difícilmente se vinculan con la demostración de los aprendizajes y los procesos formativos en la educación para la sociedad del conocimiento (Acosta, Tobón & Loya, 2015; Tobón, 2012c).

El análisis documental descrito anteriormente se constituye como una apuesta metodológica y sistemática por la construcción del conocimiento en términos de gestionar procesos áulicos, institucionales y de políticas gubernamentales que favorezcan la sistematización de experiencias basadas en la resolución de problemas de contexto mediante estrategias concretas, en las cuales puedan diseñarse programas de formación docente que permitan abordar la gestión del conocimiento como uno de los elementos centrales para dar el paso de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento, con idoneidad, pertinencia y ética (Hernández, 2015).

LITERATURA CITADA

- Abreu y Infante. (2004). La educación médica frente a los retos de la sociedad del conocimiento. *Academia Nacional de Medicina. Gaceta Médica de México*, Vol. 140, No. 4. Julio-Agosto 2004. En Medigraphic.com.
- Acosta, H. P., Tobón, S., y Loya, J. L. (2015). "Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior". *Paradigma*, 36(1), 42-55.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de Investigación: Introducción a la metodología científica*. 6ta. Edición. Editorial Episteme, C.A. 2012. Venezuela. Biblioteca Digital CIFE.
- Barragán, A. (2008). "Aproximación a una taxonomía de modelos de gestión del conocimiento" *Universidad Nacional Autónoma de México. Intangible Capital 2009*. doi: 10.3926/ic.2009.v5n1.p65-101. Recuperado el 13 de julio de 2015. Disponible en: <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7150/barragan.pdf?sequence=1>
- Campos, V. S. (2012). "Análisis del discurso y psicología: A veinte años de la revolución discursiva". *Revista de Psicología*, 21(1), Pág. 185-208. Disponible en: <http://www.cuadernosjudaicos.cl/index.php/RDP/article/viewArticle/19994>
- Castells, M., y i Sebastia, J. B. (1996). *Local y global: la gestión de las ciudades en la era de la información*. Naciones Unidas.
- De León, I. (2013). "Gestión del conocimiento, formación docente de Educación Superior y desarrollo de estilos de enseñanza: interacciones e interrelaciones", *Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Revista de Investigación* Nº 79 Vol. 37 Mayo- Agosto 201. Pags. 167-192. Recuperado el 10 de junio de 2015. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1010-29142013000200010&lng=es&nrm=iso&tlng=es

- Drucker, P. F. (1959). Long-range planning-challenge to management science. *Management science*, 5(3), 238-249.
- Drucker, P. F. (1989). *Las nuevas realidades: en el gobierno y la política, en la economía y los negocios, en la sociedad y en la perspectiva mundial*. México: Norma.
- Drucker, P. F. (1993). *Managing for the Future*. EUA: Routledge.
- Fernández, V. (2004). "Gestión del conocimiento versus gestión de la información", *Investigación Bibliotecológica*, Vol. 20, Núm. 41, julio/diciembre, 2006, México, ISSN: 0187-358X. pp. 44-62. Recuperado el 13 de julio de 2015. Disponible en: <http://www.ejournal.unam.mx/ibi/vol20-41/IBI002004102.pdf>
- Gell-Man, M. (1994). *Complex adaptive systems. Complexity: metaphors, models, and reality*. Ed. G. Cowan, D. Pines and D. Meltzer.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. EUA: Sociology Pr.
- Hernández, J. S., Tobón, S., Vázquez, J. M. (2014). "Estudio conceptual de la docencia socioformativa", *Ra Ximhai*, Vol. 10, No. 5, 89-101.
- Hernández, J. S., Tobón, S., González, L., y Guzmán, C. (2015). "Evaluación socioformativa y rendimiento académico en un programa de posgrado en línea", *Paradigma*, 36(1), 30-41.
- Hernández, J. S., Vizcarra, J. J. (2015). *Didáctica para la formación integral en la sociedad del conocimiento*. México: Horson Ediciones.
- Hernández, J. S. H., Tobón, S. T., y Vázquez, J. M. V. (2015). "Estudio documental del portafolio de evidencias mediante la Cartografía Conceptual", *REVALUE*, 4(1).
- Hernández, J. S. (2015). "Estrategias para la formación y evaluación de conceptos: la cartografía conceptual". *Revista Multiversidad Management*, Vol. 18, edición marzo-abril, pp.54-59.
- Hidalgo, L. (2011). *El docente y la gestión del conocimiento en la educación superior a distancia*. Recuperado el 1º de abril de 2015. Disponible en: http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/2740/1/lilliam_hidalgo_docente_gestion_del_conocimiento.pdf
- Holland, J. H. (1995). *Hidden order: How adaptation builds complexity*. Basic Books.
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y., y Acuña, K. F. (2011). "Competencias y Educación Superior", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Enero-Marzo 2011, Vol. 16, Núm. 48, PP. 243-266 (ISSN: 14056666). Recuperado el 21 de julio de 2015. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n48/v16n48a11.pdf>
- Kauffman, S. (1995). *At home in the universe: The search for the laws of self-organization and complexity*. Oxford University Press, USA.

- Mijangos Noh, J. C., y Manzo, K. S. (2012). "Gestión del conocimiento de tres cuerpos académicos consolidados del área educativa", *Sinéctica*, (38), 1-3. Recuperado en 01 de abril de 2015. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000100006&lng=es&tlng=es
- Mora, J. G. (2004). "La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento". *Revista Iberoamericana de educación*, 35, 13-37.
- Morin, E. (1995). *El pensamiento complejo*. Gedisa. Madrid.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. Recuperado el 13 de mayo de 2015. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>
- Morin, E. (2000). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2002). *Introducción a una política del hombre*. España: Gedisa.
- Nonaka, I., y Takeuchi, H. (1997). The knowledge-creating company. *The economic impact of knowledge*, 183.
- Pelufo, M. B. y Catalán, E. (2002). *Introducción a la Gestión del Conocimiento y su aplicación al Sector Público*, Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social – ILPES. Santiago de Chile. Recuperado el 5 de julio de 2015. Disponible en: <http://archivo.cepal.org/pdfs/2002/S2002617.pdf>
- Prigogine, I. (1988). *¿Tan solo una ilusión? Una exploración del caos al orden*. Tusquets. Barcelona.
- Rodríguez, D. (2006). "Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación teórica", *Educación*, 37, 25-39. España. Recuperado el 8 de julio de 2015. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/58019/68087>
- Rojas, N. N., Vargas, O. V., Contreras, P. G. P., y Vásquez, M. O. A. (2014). *Formación Universitaria basada en competencias: Currículo, Estrategias didácticas y evaluación*. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.
- Romo, A. E., Villalobos, M. A., y Guadalupe, L. E. (2012). "Gestión del conocimiento: estrategia para la formación de investigadores", *Sinéctica*, (38), 1-20. Recuperado el 01 de abril de 2015. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000100007&lng=es&tlng=es.%20
- Senge, P. (1993). *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*, 2ª. Edición. Ediciones Granica.- Buenos Aires 2005. Disponible en: <https://books.google.es/books?id=B2Nj49-ERyKC&pg=PA495&dq=La+quinta+disciplina&hl=es-419&sa=X&ved=0CDAQ6AEwAWoVChMI2tyo54XkxgIV0i6ICh3Hwgck#v=onepage&q=La%20quinta%20disciplina&f=false>

- Strassman, A. M., y Raymond, S. A. (1999). "Electrophysiological evidence for tetrodotoxin-resistant sodium channels in slowly conducting dural sensory fibers", *Journal of neurophysiology*, 81(2), 413-424.
- Sveiby, K. E. (1997). *The new organizational wealth: Managing & measuring knowledge-based assets*. Berrett-Koehler Publishers.
- Tobón, S. (2001). *Aprender a emprender. Un enfoque curricular*. Medellín: Funorie.
- Tobón, S. (2002). *Modelo pedagógico basado en competencias*. Medellín: Funorie.
- Tobón, S. (2004). "Estrategias didácticas para formar competencias: modulo V Cartografía Conceptual". *CIVE Congreso Internacional Virtual de Educación*, 2004. 9-29 de Febrero de 2004. CiberEduca.com. Biblioteca Digital CIFE.
- Tobón, S. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: MAGISTERIO.
- Tobón, S., y Núñez, R. A. C. (2006). "La gestión del conocimiento desde el pensamiento complejo: un compromiso ético con el desarrollo humano", *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 27-39.
- Tobón, S. (2012). *Las competencias desde la socioformación: acciones clave para la mejora de la docencia*. México: CIFE.
- Tobón, S. (2012a). *Cartografía Conceptual: Estrategia para la formación y evaluación de conceptos y teorías*. México: CIFE.
- Tobón, S. (2012b). *Sociedad global y educación por competencias*. México: CIFE.
- Tobón, S. (2012c). *El enfoque socioformativo y las competencias: ejes clave para transformar la educación*. México: CIFE.
- Tobón, S. (2013a). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. (4ª. Ed) Bogotá: Ecoe.
- Tobón, S. (2013b). *Socioformación: hacia la gestión del talento humano acorde con la sociedad de conocimiento*. México: CIFE.
- Tobón, S. (2013c). *Trabajo colaborativo e inter-aprendizaje*. México: CIFE.
- Tobón, S. (2013d). *Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento*. México: CIFE.
- Tobón, S. (2013e). *Aplicación de la UVE heurística desde la socioformación*. México: CIFE.
- Tobón, S. (2013f). *Cartografía conceptual: estrategia para la formación y evaluación de conceptos y teorías*. México: CIFE.

- Tobón, S., y Vázquez, J. M. (2015). "Trabajo colaborativo: acciones para su implementación en la gestión del talento humano y la docencia". *Revista Multiversidad Management*, Vol. 19, edición mayo-junio. Pp. 36-42.
- Tobón, S., González, L., Nambo, J. S., y Vázquez, J. M. (2015). "La socioformación: un estudio conceptual". *Paradigma*, 36(1), 7-29.
- Topete, C.; Bustos, E., y Bustillos, E. S. (2012). "Gestión del conocimiento para promover la productividad académica de los institutos tecnológicos en la sociedad del conocimiento", *Sinéctica*, (38), 1-15. Recuperado en 01 de abril de 2015. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000100005&lng=es&tlng=es.
- Tubella, I., y Requena, J. V. (2005). *Sociedad del conocimiento*. Editorial UOC.
- UNESCO (2005). *Informe Mundial de la UNESCO: Hacia las Sociedades del Conocimiento*. Ediciones UNESCO. Disponible en: <http://www.unesco.org/es/worldreport>
- Valhondo, (2003). *Gestión del Conocimiento: del mito a la realidad*. Ediciones Díaz de Santos. Madrid España. 348 pags. Disponible en: https://books.google.es/books?id=8eMPQLvXRvAC&printsec=frontcover&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Vidal, L. M. J., y Araña, P. A. B. (2012). "Gestión de la información y el conocimiento". *Educación Médica Superior*, 26(3), 474-484. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412012000300013&script=sci_arttext

Síntesis curricular

María Fabiola Ortega Carbajal

Docente de tiempo completo en el Instituto Tecnológico del Valle de Morelia, en el Departamento de Ciencias Económico-Administrativas. Pas. Maestría en docencia y desarrollo de competencias por el Centro Universitario CIFE. Maestría en Psicología Educativa perspectiva Psicogenética y Licenciada en Psicología Educativa por el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. Instructora y Facilitadora de Cursos y Talleres de Formación Docente en el Tecnológico Nacional de México.

José Silvano Hernández Mosqueda

Docente investigador del Centro Universitario CIFE con sede en Cuernavaca Morelos. Maestro en competencias docentes por el Instituto Universitario de Puebla. Licenciado en psicología general. Facilitador de diplomados "estrategias didácticas y evaluación por competencias" en el Centro Universitario CIFE. Profesor y director de instituciones de nivel básico y medio superior en la Cd. de Querétaro, México. Autor del libro "Formación de docentes para el siglo XXI" publicado por editorial Santillana, una guía de formación en competencias para docentes de nivel medio superior.

Sergio Tobón Tobón

Doctor (Ph.D.) de la Universidad Complutense de Madrid en Modelos Educativos y Políticas Culturales en la Sociedad del Conocimiento. Es asesor y conferencista en más de 18 países de Latinoamérica junto a España y Portugal en currículo, didáctica y evaluación de competencias. Es autor o coautor de 21 libros sobre educación, competencias, calidad de vida y calidad de la educación, publicados en Colombia, México, Venezuela, Perú y España. Fundador y presidente de la Corporación CIFE, organización que realiza proyectos de mejoramiento de la calidad de la educación y de gestión del talento humano en diversos países de Iberoamérica desde las competencias y el pensamiento complejo (www.cife.edu.mx).



PERCEPCIONES SOBRE LIDERAZGO

LEADERSHIP PERCEPTIONS

José Bernardo **Sánchez-Reyes**¹ y Laurencia **Barraza-Barraza**²

¹Profesor investigador de tiempo completo de la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo agost29_ber@hotmail.com. ²Profesora investigadora de tiempo completo del Centro de Actualización del Magisterio de Durango laura_bza@hotmail.com.

RESUMEN

En este artículo estamos reportando los resultados parciales que hemos obtenido de una investigación realizada en las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes (IFAD's) sobre el liderazgo que realizan los directivos de estas instituciones. Tuvo como finalidad describir la percepción que tienen los directivos sobre el tipo de liderazgo ideal para las IFAD's. Se realizó bajo el enfoque cualitativo, siguiendo el método fenomenológico, se usaron como técnica la entrevista a profundidad y como instrumento la guía de entrevista. La sistematización y análisis de la información se realizó utilizando la categorización y para validarla la triangulación. Encontramos que los directivos perciben que el liderazgo distribuido, participativo y académico sería el ideal para las IFAD's; sin embargo, advierten que las condiciones actuales no siempre permiten este tipo de liderazgo, por lo que se ejerce un liderazgo más dirigido que podría ubicarse dentro de los tipos autocrático, democrático o laissez-faire.

Palabras clave: liderazgo, percepción y gestión educativa.

SUMMARY

This article shows the results of an investigative research, conducted onto Instituciones Formadoras de Docentes (Educators Institutions) about the leadership that is developed by its principals. The main objective is to describe the idea of leadership that applies among these institutions. This research was conducted qualitative, following the phenomenological method, using as technique the personal interview, and as an instrument an interview guide. The information was systematized by categories, and with a triangulation validation. We have found that the principals consider a distributed, participative and academic leadership as the ideal, however, they manifest that the working environment is not always the best to do this, and a more directive leadership is followed, that can be categorized as autocratic, democratic or laissez-faire.

Key words: leadership, perception, educational management.

INTRODUCCIÓN

El liderazgo, en el campo educativo, es un tema que en las últimas décadas adquirió relevancia, debido a que se realizaron cambios en las políticas educativas, dando mayor énfasis a las cuestiones académicas, porque en los diagnósticos realizados se apreció que las instituciones escolares, en cuanto a las funciones directivas, estaban concentradas en aspectos de carácter administrativo. Se realizaron algunas críticas a la forma cómo se habían venido administrando las cuestiones educativas y se propuso ubicarse en la línea de la gestión educativa, donde una de las líneas a transformar es la función directiva.

Se pudo observar que las funciones directivas estaban centradas en la administración escolar, la que de acuerdo con Pozner (2000) presenta varias patologías, tales como: la burocratización, el anonimato, tareas superpuestas, procesos lentos, pérdida de tiempo, calidad y sentido, genera frustración personal. Concluye que la administración escolar dirige la educación como cualquier

otra empresa, regulando rutinas con una cultura rígida, estructuras desacopladas, una visión simplista de lo educativo y una pérdida de sentido de lo pedagógico y fuertes restricciones estructurales a la innovación.

Mientras que la gestión, la autora, la visualiza como un conjunto de procesos teórico-prácticos que se integran horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo. Por lo que *la gestión educativa sólo puede ser entendida como una nueva forma de comprender y conducir la organización escolar* (Pozner, 2000). Enfatiza algunos rasgos sobre de la gestión educativa, tales como: es participativa, resuelve conflictos entre lo previsto y lo contingente, lo formalizado y lo rutinario, asociada a la gobernabilidad y tiene como función generar y ampliar los desempeños para la calidad. Se centra en lo pedagógico y en la reconfiguración de nuevas competencias, apoyada en el trabajo en equipo, con apertura al aprendizaje y a la innovación.

Desde la experiencia hemos podido observar que los directivos de las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes en el estado de Durango, se han apropiado del discurso, sin embargo, existen prácticas apegadas al enfoque administrativo. Advertimos que una buena parte del tiempo lo invierten resolviendo problemas de orden contingente; entre otras cosas, porque no cuentan con áreas de soporte que les apoyen en esta tarea, generalmente tienen que intervenir los directivos en la resolución de problemas de orden cotidiano, situación que los limita para que puedan desempeñar su trabajo más apegado a las recomendaciones para la gestión.

Uno de los rasgos que observamos es que los directivos intentan enfatizar las cuestiones académicas, aunque las actividades de orden social, político y otras interfieren en esta decisión, con frecuencia tienen que atender asuntos que no están directamente relacionados con las actividades escolares pero que influyen en el desarrollo institucional.

Desde nuestra óptica, la inercia de las Instituciones Formadoras de Docentes atrapa a los directivos y los arrastra sin que éstos alcancen a discernir completamente este hecho, intentan recuperar el tiempo invertido en los asuntos externos en horarios extra; sin embargo, no resultan del todo productivos porque el personal de las mismas ya no está presente o bien está parcialmente. En este sentido la figura del directivo se desdibuja y mina su credibilidad.

Como menciona Barraza (2005), el papel del directivo escolar en la gestión de los procesos de innovación es fundamental; según investigaciones realizadas por Hoyle (1974), Bass (1988), Coronel (1996) y Torres (1994), se reconoce al directivo como principal agente de innovación, se asume también que cuando este actor se involucra en la innovación educativa, el éxito es mucho más probable.

En este contexto pretendemos describir el tipo de liderazgo que desde la percepción de los directivos sería el ideal para las IFAD's, a partir de la siguiente interrogante: ¿Qué tipo de liderazgo, desde la percepción de los directivos sería el ideal para las IFAD's?

Consideramos que este tema es importante puesto que a pesar de la implementación de diversas políticas públicas en México en relación a mejorar la calidad del sistema de formación de docentes, aún existen retos importantes que deben considerarse si realmente se pretende alcanzar una mejor calidad en la formación de profesores. Uno de los retos fundamentales es promover el desarrollo y la consolidación de los sistemas estatales de educación normal, así como el fortalecimiento académico y la gestión de las instituciones públicas formadoras de maestros.

Otro de los retos es revitalizar el trabajo colegiado con el objeto de mejorar las prácticas docentes y los aprendizajes de los estudiantes; impulsar una cultura de evaluación y rendición de cuentas sobre los resultados educativos; y fortalecer la función directiva para mejorar la conducción de las escuelas en el cumplimiento de su misión.

En este contexto los directivos tienen un papel fundamental para lograr que las instituciones transiten de modelos anquilosados en la tradición a modelos de gestión participativos que demandan un tipo de liderazgo acorde a las demandas educativas e institucionales actuales.

Referentes teóricos

Liderazgo

Hablar de liderazgo nos obliga a considerar la literatura que existe acerca del tema. Cuando revisamos los orígenes anglosajones del término, según Bass (1990), el término *leader* existe en el idioma inglés desde el año 1300; sin embargo, la palabra *leadership* apareció en dicho idioma hasta la primera mitad del siglo XIX, en escritos relacionados con la influencia política y el control del Parlamento Británico.

El liderazgo de acuerdo con el Diccionario de la Real Academia (2008) remite a la palabra “liderato” que significa condición de líder, asimismo señala que la palabra líder proviene del inglés “leader”, que significa guía, por lo tanto liderazgo es atribuido a una persona a la que un grupo sigue y le reconoce como jefe u orientadora.

En esta definición podemos advertir por lo menos dos condiciones para que una persona pueda ser considerado líder, en primera instancia debe ser reconocido; lo que significa que debe contar con una legitimidad, la que no es otorgada, en primera instancia, en función de un nombramiento sino que proviene de la confiabilidad que genera. Otra condición es contar con un grupo de personas que son las que le otorgan la legitimidad y finalmente aparece la función del líder, la capacidad para guiar y dirigir (Sánchez y Barraza, 2015).

Sobre este mismo término, Pariente (2010) señala que el liderazgo es un fenómeno que involucra por lo menos cinco variables esenciales: a) proceso interpersonal de influencia; b) relación entre una persona (líder) y un grupo de (seguidores); c) entorno cultural relativamente delimitado; d) situación particular; y e) logro de un propósito común como criterio para la efectividad del proceso.

De estas acepciones y características otorgadas al concepto de liderazgo podríamos decir que el liderazgo es una acción ejercida por un líder, quien a su vez deberá de contar con habilidades y capacidades específicas para desempeñar la función y el rol, deberá poseer credibilidad y reconocimiento de parte de sus seguidores.

Sobre el liderazgo se han presentado varias clasificaciones con la finalidad de identificar los tipos y estilos de liderazgo que se desarrollan en diversos ámbitos, entre los que está el educativo, así encontramos a Kurt Lewin (1939) (citado por Veciana, 2002) quien destaca tres estilos de ejercicio de liderazgo:

- a) El liderazgo autoritario, el líder concentra todo el poder y la toma de decisiones. Es un ejercicio de liderazgo unidireccional, donde los seguidores obedecen las directrices que marca el líder.
- b) El liderazgo democrático. Se basa en la colaboración y participación de todos los miembros del grupo.
- c) El liderazgo “laissez faire”. El líder no ejerce su función, no se responsabiliza del grupo y deja a éste a su propia iniciativa.

Para efectos de esta investigación recurrimos a la recuperación de (Sánchez y Barraza, 2015), que aparece en el *Cuadro 1*:

Cuadro 1.- estilos de liderazgo desde diferentes autores

ESTILOS DE LIDERAZGO	Autocrático Lewin (1939)	Toma todas las decisiones No permite la participación del grupo Dueño de información No delega responsabilidades Fija los objetivos a cumplir Administra premios y castigos Tiene control de todo y todos
	Democrático Lewin (1939)	El líder: Fomenta la participación activa del grupo Agradece la opinión del grupo y no margina a nadie El objetivo es el bien grupal Ejerce una escucha activa teniendo en cuenta todas las opiniones Delega tareas en otros y confía en la capacidad de su grupo Ofrece ayuda y orientación
	Laissez-faire Lewin (1939)	Decisiones con participación mínima o nula Prefieren normas claras Tienden a ser neutros Poca en el logro de objetivos Influyen poco al clima laboral
	Transformacional (Pariante, F. 2010)	Toma decisiones en función de las necesidades de los dirigidos. Aproximación personal a los dirigidos Estimula intelectualmente al trabajador Hace participe al trabajador en el éxito de la empresa. Cree en el trabajador y en el trabajo en equipo Le apuesta a los resultados a largo plazo más que a corto. Es arriesgado
	Distribuido (Murillo, 2006)	Toma de decisiones compartidas Fomenta el trabajo colegiado Tiene metas explícitas y compartidas Establece zona de desarrollo próximo para él y su personal Se implica en las decisiones pedagógicas Fomenta cambio en la cultura institucional

Fuente: Elaboración propia

Finalmente abordamos el concepto percepción, para definirlo recurrimos al Diccionario de la Lengua Española (s/f), donde se indica: la percepción obedece a los estímulos cerebrales logrados a través de los sentidos sensoriales, los cuales dan una realidad física del entorno. Se define como la capacidad de recibir por medio de todos los sentidos, las imágenes, impresiones o sensaciones para conocer algo. También se define como un proceso mediante el cual una persona selecciona, organiza e interpreta los estímulos, para darle un significado a algo. Toda percepción incluye la búsqueda para obtener y procesar cualquier información. La percepción es el primer proceso cognoscitivo, a través del cual los sujetos captan información del entorno y que permiten al individuo formar una representación de la realidad.

En esta investigación la percepción estaría apoyada en lo que señala la Teoría Gestalt: quien plantea que tiene un enfoque holístico porque percibe las cosas como totalidades, lo que significa que el todo es más que la suma de las partes. Oviedo (2004) indica que:

Gestalt definía la percepción como un proceso de extracción y selección de información relevante encargado de generar un estado de claridad y lucidez

consciente que permita el desempeño dentro del mayor grado de racionalidad y coherencia posibles en el mundo circundante.

MÉTODO

Esta investigación se ubica en el paradigma interpretativo, el enfoque es cualitativo, porque se desarrolla en un escenario natural, el investigador está implicado, describe y analiza situaciones.

El método que se usó fue el fenomenológico, debido a que la intención es encontrar la percepción que los directivos tienen del liderazgo, situación que implica la toma de consciencia, la construcción cognitiva de un hecho. Este método tiene como finalidad explorar en la consciencia, la forma en que se aprecian o se les da sentido a los hechos o a las cosas. *La fenomenología destaca el énfasis sobre lo individual y sobre la experiencia subjetiva* (Albert, 2007).

La técnica que se utilizó fue la entrevista a profundidad, se entrevistó a cuatro directores de instituciones formadoras de docentes, la primera parte de la entrevista exploró las ideas y conocimientos que tienen los directivos sobre el tema, en promedio se tuvieron cuatro entrevistas. Se realizó la transcripción correspondiente. El instrumento que se utilizó fue la guía semiestructurada de la entrevista.

La sistematización y análisis de la información se realizó mediante la categorización de la información, para lo que recurrimos a la clasificación de la misma mediante el uso de diferentes colores, posterior a esto, de cada categoría fuimos realizando una nueva clasificación para estructurar la subcategorías, de donde derivamos los primeros resultados. Para validar la información realizamos una triangulación de la información obtenida de los informantes. Una vez hecho esto, procedimos a triangular la información con teoría, para finalizar con la construcción del informe.

DISCUSIÓN Y RESULTADOS

En este apartado presentamos los resultados que obtuvimos de las percepciones que tienen cuatro directivos sobre el tipo de liderazgo ideal para las IFAD's en el estado de Durango. La pregunta que se les formuló en la entrevista fue ¿qué tipo de liderazgo ejerce?

Percepciones de liderazgo informante uno

Percibe un liderazgo participativo y distribuido, con delegación de responsabilidades y facultades, apoyado en un equipo de trabajo con suficiente confianza donde hay un ejercicio de autoridad centrado en una persona (directivo), de largo alcance, que genera bienestar y armonía. En una parte de la entrevista señaló que en su gestión realizó:

Un liderazgo participativo, en el que se han delegado responsabilidades pero también facultades a todo el equipo que ha venido trabajando, y cuando yo digo equipo, estoy hablando desde el equipo más cercano, que es el equipo de planeación y evaluación, las jefaturas, que son bastantes, porque en el plan de desarrollo hicimos crecer la estructura, para obtener una que correspondiera a educación superior, entonces, toda la gente tiene prácticamente una responsabilidad en la administración.

Sobre el concepto de líder indicó:

Es la persona que dirige una institución escolar, que tiene conocimiento y en especial sobre el área en la que se va a desempeñar, que privilegia al ser humano, orientado hacia el bien común, generador de bienestar, conductas deseables y ambientes armónicos.

En las declaraciones podemos advertir que existe una percepción de liderazgo explícita: *Liderazgo distribuido*, sin embargo, al cruzar la información se nota que las características que le otorga se acercan más a otro tipo de liderazgo como podría ser el democrático y en algunos aspectos podría acercarse al *laissez-faire*.

Percepciones de liderazgo informante dos

La informante percibe el liderazgo como una función y a la vez como un atributo y una capacidad del líder. Considera que es una capacidad porque implica el ejercicio de habilidades, lo asocia con la capacidad del sujeto (líder) para convencer o para lograr que un colectivo docente alcance las metas institucionales. Sostiene que el líder debe tener esa capacidad para convencer a sus seguidores y lograr que se involucren en el alcance de los objetivos propuestos. Advierte que una comunicación efectiva es una de las habilidades que debe poseer el director, además *de saber negociar* a través del diálogo profesional entre colegas. Piensa que otra habilidad es la capacidad de argumentación para convencer; así como tener una visión prospectiva para saber a dónde quiere llevar a la institución.

Afirma que un buen líder debe tener un reconocimiento académico, ya que le ayuda a conseguir el respeto del personal. Dicho reconocimiento se demuestra a través de la práctica de habilidades como: la lectura, escritura y redacción de textos. Finalmente piensa que un líder debe poseer también una visión política para saberse mover en el escenario y enfrentar los desafíos que implica el ejercicio de un buen liderazgo.

Señala que el liderazgo es un factor clave para generar un clima organizacional que propicie procesos de trabajo que permitan el desarrollo de las tareas académicas y de gestión institucional.

Desde su óptica, percibe el ejercicio de un liderazgo distribuido. Asume que cada área o departamento debe realizar su propia tarea y que de manera permanente se debe establecer ese canal de comunicación con el directivo para estar en sintonía; y de manera conjunta participar en la toma de decisiones. En la cita se ratifican las ideas.

Desde mi óptica, creo que estoy, en ocasiones, ejerciendo un liderazgo, a veces, de carácter distribuido. A mí me gusta que cada departamento de la institución realice las tareas que tiene que realizar, no me gusta tener que ir las a hacer yo, pero tampoco me gusta estar ajena a lo que se está haciendo, me gusta estar informada de lo que está pasando en el centro. No me gusta que se tomen decisiones al margen de mi autoridad. Me gusta que haya conjunción, que estemos en sintonía, que la gente realice sus tareas con libertad pero que estemos enfocados en lo mismo, que en algunas veces tomemos decisiones en conjunto y otras yo tengo que tomar ciertas decisiones, estoy consciente que estoy haciendo un ejercicio vertical de mi autoridad (E2I2).

La información vertida muestra que existe la percepción de que el tipo de liderazgo que debería utilizarse en la institución es el distribuido, enfatizando el reconocimiento académico, aquí confluyen dos tipos de liderazgo, enfatizando el académico porque considera que éste contribuye a lograr el reconocimiento y la credibilidad de los seguidores. Sin embargo, es clara la consciencia que tiene sobre el ejercicio de liderazgo que practica y reconoce que en ocasiones hace uso de un ejercicio de autoridad vertical y que hay decisiones que solamente son de su competencia. Remarca su autoridad como punto nodal en el ejercicio del liderazgo.

Percepciones de liderazgo informante tres

El director percibe que el ejercicio de su administración se inclina hacia un liderazgo distribuido con una gestión participativa, en donde la responsabilidad esté compartida, donde haya corresponsabilidad de los integrantes, me refiero concretamente al Comité de Planeación; pero en lo posible extenderlo a los diferentes ámbitos de la institución; de tal suerte que haya la posibilidad de tomar decisiones compartidas y no se espere que todo lo resuelva el director.

He tratado de establecer un liderazgo que en teoría se llama distribuido, de dejar esas prácticas verticales por otras más horizontales y participativas. Reconozco que no es sencillo, porque el modelo que se ha practicado por años prevalece, incluso hay gente que le otorga al director todas las facultades y aunque son excesivas lo ven muy natural, porque es el director y él puede hacer y puede decidir. A pesar de las dificultades, yo me inclino por un liderazgo distribuido con una gestión participativa, en donde la responsabilidad esté compartida (E2 I3).

El directivo considera que un líder es capaz de convencer a la gente de hacer lo que tiene que hacer. Debe tener la capacidad de llevar a la gente a hacer lo que uno mismo debe de hacer. El liderazgo demanda responsabilidad, honestidad y la práctica de valores. Un buen líder es aquel que es capaz de incentivar y motivar a sus seguidores para que hagan con agrado lo que tienen que hacer.

En la información analizada se puede observar que existe congruencia entre el discurso que el directivo maneja y el tipo de liderazgo que percibe como ideal para su institución; no obstante existen algunas precisiones que denotan las dificultades que entraña su ejercicio. Se enfatiza la necesidad de distribuir la responsabilidad en la toma de decisiones, se percibe una urgencia por romper con el esquema vertical donde el colectivo docente asume que la responsabilidad de las decisiones está en el directivo.

Percepciones de liderazgo informante cuatro

El ejercicio del liderazgo demanda una visión totalizadora, es decir el directivo debe tener la capacidad de respuesta a las condiciones institucionales. Considera que es compromiso del líder crear las condiciones laborales e institucionales. Afirma que el trabajo del líder, en parte, es idear estrategias para alcanzar un mejor producto en la vida laboral, a partir de una visión centrada en el director.

Ser líder tiene un significado y un compromiso de estar pendiente de todos los compañeros, de todas las situaciones, de todos los ángulos que tiene la institución,

el ser líder implica buscar la forma de satisfacer aquellas necesidades apremiantes en lo general, de una organización.

Percibe que un buen liderazgo debe centrarse en la actividad académica -liderazgo académico- para alcanzar la mejora y la calidad del aprendizaje. El líder –director- debe estar involucrado en las actividades académicas institucionales y debe poseer una muy buena preparación académica. El perfil del líder debe corresponder al contexto específico en el que se desempeña. Relaciona la función del liderazgo principalmente con actividades académicas entre las que están el trabajo colegiado, trabajo de academia y el trabajo en las aulas. Asocia un buen liderazgo con el liderazgo estratégico.

Afirma que el líder debe participar como miembro activo de los cuerpos académicos institucionales, poseer el perfil PROMEP (PRODEP) para elevar la calidad del aprendizaje. Debe existir congruencia entre el grado académico y el desarrollo de las acciones institucionales.

La percepción del directivo sobre el tipo de liderazgo que sería ideal para la institución que dirige es el académico, aunque se advierten algunas confusiones, una de las más notorias es: el director tiene que estar involucrado en todas las actividades académicas de la institución, no hay delegación de funciones; asimismo se siente responsable del bienestar de todos los trabajadores, es decir, intenta ser aceptado a partir de “apapachar” al colectivo.

Hernández (2013) sostiene que los líderes académicos se caracterizan por ser mentes creativas capaces de abrir nuevas direcciones en la generación y transmisión de conocimiento. Bajo esta perspectiva, el liderazgo académico tendría que responder a criterios de innovación y transformación. En esta perspectiva, y para el caso de educación superior, el líder tendría que poseer un reconocimiento por parte de la comunidad académica o científica.

Puntos de encuentro

De acuerdo con el análisis de las notas de campo, las percepciones acerca del liderazgo que manifiestan los informantes, coinciden en la necesidad de un liderazgo distribuido con énfasis en lo académico, donde el colectivo docente participe para alcanzar metas comunes, haya una responsabilidad compartida en la toma de decisiones, corresponsabilidad en las diferentes acciones emprendidas, además advierten que el líder debe poseer una capacidad de convencimiento para lograr el involucramiento de sus seguidores. Según (Sammons, 1998) se han encontrado tres características asociadas con el liderazgo exitoso: fuerza en los propósitos, involucrar al cuerpo académico en la toma de decisiones; y autoridad profesional en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Estos aspectos señalados por los informantes, coinciden con los planteamientos de (Murillo, 2006) quien afirma que para conseguir una dirección para el cambio dentro de las organizaciones educativas, es necesario un liderazgo compartido-distribuido con una dirección centrada en el desarrollo de las personas tanto individual como colectivamente, una dirección visionaria que asuma riesgos directamente implicado en las decisiones pedagógicas y bien formada en procesos de cambio. Implica además, un fuerte impulso al liderazgo del profesorado. Sostiene que los directivos facilitan e impulsan el desarrollo profesional, creando una visión compartida de la escuela. Esta visión supone romper con el aislamiento y el individualismo de las prácticas docentes, apoyando que la comunidad se mueva en torno a dicha visión. El liderazgo distribuido

facilita a todos realizar el trabajo de forma más eficiente y destacada. De acuerdo con SEP (2003) *el desarrollo académico de la institución se potencia cuando se asume un liderazgo compartido entre equipo directivo y maestros, lo cual no implica restarle autoridad a los directivos sino fortalecerla y legitimarla.*

Divergencias

Algunas de las diferencias encontradas en la información obtenida en relación a la percepción que tienen los directivos sobre el liderazgo son: la autoridad debe estar centrada en el directivo (I1), que el liderazgo es una función y un atributo, el líder debe generar una comunicación efectiva, poseer capacidad de negociación y una visión política y prospectiva, debe incentivar y motivar a sus seguidores. Otro de los informantes advierte el liderazgo con una visión totalizadora, centrado en el director; asocia el liderazgo a la calidad del aprendizaje y al liderazgo estratégico, de igual manera afirma que el perfil del líder debe estar en correspondencia con las exigencias del contexto y con el grado académico. En la información que emite el informante se perciben confusiones entre las funciones directivas y las funciones docentes.

CONCLUSIONES

Los directivos de las Instituciones Formadoras de docentes del estado de Durango presentan percepciones similares en relación al ejercicio del liderazgo. Los cuatro informantes, en el discurso coinciden en la necesidad de la práctica de un liderazgo académico de tipo distribuido. Coinciden en que la práctica del liderazgo demanda un conjunto de capacidades, conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le permitan al líder ganarse el reconocimiento de sus seguidores.

Si entendemos que la percepción es la capacidad que poseen los directivos para interpretar y dar significado a sus experiencias de liderazgo, así como para formarse sus propias representaciones acerca de la realidad, podemos afirmar que las percepciones de los directores de las IFADS están relacionadas a posturas teóricas en virtud de que tres de ellos asumen en el ejercicio de sus funciones, la práctica de un liderazgo distribuido y manifiestan que al menos en sus creencias están convencidos de que este tipo de liderazgo es el ideal para alcanzar los objetivos y metas institucionales.

En la percepción de los directivos es notoria la mezcla de ideas que poseen sobre el significado del liderazgo y las características que debe poseer, no se advierten modelos puros, sino mezclas en las que no se alcanzan a distinguir los límites entre un tipo o estilo de liderazgo y otro, los directivos transitan desde un liderazgo autocrático hasta los de tipo transformacional o distribuido. Se percibe una tendencia a negar los liderazgos autocrático, *laissez – faire*, democráticos y los carismáticos, tal vez porque existe la creencia que su práctica habla de tradición, o de modelos poco aceptados para el momento actual de la educación y en particular para el tipo de gestión que desde hace décadas se viene impulsando desde el campo de las políticas educativas.

Sin embargo, cabría formular algunos cuestionamientos: ¿Qué tanto el contexto de las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes permite el ejercicio de liderazgos distribuidos o transformacionales? ¿Qué tanto el perfil de los directivos contribuye al desarrollo de este tipo de liderazgos? ¿Hasta dónde la práctica de este tipo de liderazgos verdaderamente contribuye a mejorar los resultados académicos?

LITERATURA CITADA

- Albert, G. M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- Antúnez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. México: SEP.
- Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa, en “Innovación educativa”, Vol.5. Número 28 p.p. 19-21. Instituto Politécnico Nacional. D.F. México.
- Baz, F. et al. (1994). *La dirección de centros escolares*. España: Edelvives.
- Bolívar, A. (1997). *Liderazgo, mejora y centros educativos*. Granada, España: Universidad de Granada.
- Diccionario de la Real Academia. (2008). Disponible en: <http://www.rae.es/publicaciones/obras-academicas/diccionarios-de-la-real-academia-espanola>
- Hernández, Y. M. L. (2013). Liderazgo académico. En *Revista de la Educación superior*. Disponible en: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista167_S2A2ES.pdf
- Pariente, J. (2008). *To lead or not to lead. Algunas reflexiones acerca de la investigación sobre liderazgo*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática. FCA - UNAM Ciudad Universitaria.
- Pariente, J. (2009). Algunas reflexiones en torno al concepto de liderazgo. En J. Mendoza y L. Garzo (Eds.) *Procesos de cambio y desarrollo organizacional*. (pp117 – 145) Pariente, J. (2010). *Procesos de cambio y desarrollo en las organizaciones*. En T. Suárez y L. López (eds.) *La investigación en gestión y organizaciones en México* (pp 245-296.) *faltan datos*
- Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 4 (4)
- Oviedo, G. L. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. En *Revista de estudios sociales*. No. 21. Pp. 89-96. Disponible en: www.ciad.mx
- Pozner, P. (2000). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Argentina: AIQUE.
- Sánchez y Barraza (2015). El liderazgo: deseos y realidades. Disponible en: www.cubaeduca.cu/medias/
- Veciana, V. J. M. (2002). *Función directiva*. España: Universidad Autónoma de Barcelona: Alfaomega.



IMPACTO DE LA CARTOGRAFÍA CONCEPTUAL COMO ESTRATEGIA DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

IMPACT OF THE CONCEPTUAL CARTOGRAPHY AS A COMPREHENSIVE STRATEGY ON KNOWLEDGE

María Fabiola Ortega-Carbajal¹; José Silvano Hernández-Mosqueda² y Sergio Tobón-Tobón³

¹Maestría en Docencia y Desarrollo de Competencias. Docente en la Instituto Tecnológico del Valle de Morelia. ²Maestría en Desarrollo de Competencias Docentes. Investigador en el Centro Universitario CIFE. Santiago de Querétaro, Querétaro, México. ³Ph.D. en Modelos Educativos Políticos y Culturales. Director del Centro Universitario CIFE. Cuernavaca, Morelos, México. Responsable: María Fabiola Ortega Carbajal, Retorno Nuevo Aragón No. 32. Fraccionamiento Terranova, Tarímbaro, Michoacán. C.P. 58893. Tels. (443) 1468828 y (443) 3211213 ext. 115 correo electrónico mafortegacarbajal@gmail.com.

RESUMEN

Introducción: formar capital humano de alto nivel en razón de las tendencias educativas actuales y emergentes requiere nuevas formas de abordar la docencia. **Objetivo:** analizar el impacto de la cartografía conceptual como estrategia en la gestión del conocimiento. **Métodos:** cuantitativo bajo diseño experimental y aplicación de la prueba t, de Student. **Resultados:** la estadística inferencial demostró la existencia de valores significativos en la prueba realizada, lo que permitió determinar el rango de probabilidad de éxito, que el empleo de la cartografía conceptual tiene como estrategia para la gestión del conocimiento. **Discusión:** la mediación pedagógica desde el enfoque socioformativo mejora el proceso de gestión del conocimiento integral por lo que es importante promover cambios en la didáctica y gestión académica que aseguren el éxito de los profesionistas que enfrentan los cambios del mundo globalizado.

Palabras clave: socioformación; diseño experimental; didáctica; gestión académica; pensamiento complejo.

SUMMARY

Introduction: training high-level human capital due to current and emerging educational trends require new approaches to teaching. **Objective:** to analyze the impact of the conceptual mapping as a strategy for knowledge management. **Methods:** Quantitative under experimental design and application of the test t of Student. **Results:** inferential statistics showed the existence of significant values in the test performed, which allowed determine the range of probability of success that the use of conceptual cartography has a strategy for knowledge management. **Discussion:** the pedagogical mediation from the socioformation approach improves the process of comprehensive knowledge management so it is important to promote changes in teaching and academic management to ensure the success of professionals facing changing globalized world.

Keywords: socioformation; experimental design; teaching; academic management; complex thought.

INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual, el conocimiento se ha convertido en el principal capital que pueden poseer las personas (Barroso, 2011), para manejarse en un contexto caracterizado por la globalización, la interdependencia y la cultura digital. Por ello, se hace necesario “aprender a gestionar con calidad el conocimiento, más allá de la información, con comprensión y significación, para llegar al saber, asumiendo los procesos personales, sociales, ambientales y económicos en tejido, desde la búsqueda del bienestar personal y social, en equilibrio ecológico, con base en la ética”, (Tobón y Núñez, 2006).

Hoy la premisa es formar capital humano de alto nivel en razón de las tendencias educativas actuales y emergentes, con énfasis en la aplicación de conocimientos a situaciones concretas para resolver problemas reales como la gestión de la información e interacción entre diversos campos

de estudio, el trabajo interdisciplinario y colectivo, el manejo de tecnologías de la información y la comunicación, las técnicas autodidactas y la reflexión ética, (DGEST, 2012).

Uno de los problemas que enfrenta la educación superior actual, son las prácticas docentes centradas en enfoques tradicionales, las cuales ya no contribuyen a que los futuros profesionistas desarrollen y apliquen los conocimientos indispensables para competir económicamente en el mercado laboral, (Abreu & Infante, 2004; De León, 2013; Hidalgo, 2011). Se privilegia la información declarativa (Irigoyen, Jiménez & Acuña, 2011). Ante esto, existe la necesidad de transformar la docencia basada en contenidos y avanzar hacia lo que Morín denomina *conocimiento pertinente, enseñar métodos que permiten aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo* (Morín, 1999).

La gestión del conocimiento, tema recurrente desde los años 70, en los trabajos de difusión, innovación, uso y transferencia de la información y de la tecnología, dónde autores como Druker, (1959, 1989), Senge, (1990), Nonaka & Takeuchi, (1997), Sveyby, (1997), Strassman & Raymond, (1999), puntualizaron la creciente importancia del conocimiento en el nuevo contexto mundial, debe influir el ámbito educativo como elemento fundamental del trabajo académico, ya que cumple un rol multifuncional para la toma de decisiones y la solución de problemas asociados a la enseñanza y a la gestión académica. Conduce a la planificación, manejo, retroalimentación y evaluación de acciones y decisiones para buscar y aplicar soluciones a un conjunto de problemas asociados al aprendizaje y a la forma de mediar la enseñanza dentro del aula para preparar personas capaces de enfrentar las demandas de la sociedad actual.

Sin embargo, pocos enfoques educativos han dedicado atención a los cambios que se requieren para mejorar las prácticas docentes actuales, ofreciendo herramientas didácticas que permitan la gestión del conocimiento y una formación integral que responda a las demandas de la sociedad actual, la socioformación propone *construir nuevas perspectivas educativas que trasciendan el concepto de aprendizaje y se centren en la formación, considerando al ser humano en su dimensión individual y social, en interacción con la naturaleza* (Tobón & Vázquez, 2015).

El enfoque socioformativo, basado en el pensamiento sistémico-complejo, mejora la mediación de las competencias sin fragmentar el conocimiento, plantea una docencia capaz de lograr que los estudiantes resuelvan problemas de su contexto mediante acciones lógicas y organizadas, que aporten una formación integral basada en la demostración de los saberes ante los problemas identificados y establecidos (Hernández, 2013; Parra, Tobón & Loya, 2015). Su visión sobre la gestión del talento humano, impulsa al pleno desarrollo de las potencialidades de la persona para enfrentar los retos actuales y futuros dentro de los diferentes contextos en los cuales se desenvuelve: local, nacional y global, (Tobón, 2013a, 2013b, 2013c, 2014).

El desarrollo de competencias cognitivas asociadas a la gestión de la información y del conocimiento, desde la socioformación, son definidas como *procesos complejos de procesamiento de información para resolver problemas con idoneidad, conciencia crítica y comprensión, teniendo como base los conceptos y las habilidades de pensamiento* (Tobón, 2013). Una de las propuestas didácticas de este enfoque, es la cartografía conceptual, estrategia que apoya la gestión del conocimiento desde el análisis teórico-conceptual-práctico (Tobón, 2014), permite la comunicación de ideas mediante aspectos verbales, no verbales y espaciales; aporta un método preciso para construir conceptos académicos y comunicarlos, dando cuenta de sus relaciones y organización, lo cual posibilita el proceso de la comprensión.

Basada en los mentefactos conceptuales, el pensamiento complejo y los mapas mentales, su aplicación requiere de tres elementos: el primero consiste en el análisis detallado del concepto o teoría en cuestión, considerando los saberes previos y los referentes teóricos más actuales en el área, siguiendo el desarrollo de ocho ejes estructurales, presentados en una matriz; el segundo, es la presentación de una síntesis del concepto, en un mapa gráfico; finalmente el tercero, lo constituye el establecimiento de relaciones entre sus componentes y ejes, mediante el uso de líneas, flechas o llamadas acompañadas de frases o palabras clave que ayuden a comprender la naturaleza de la relación (Tobón, 2012).

Nuestro objetivo al implementar la Cartografía Conceptual como estrategia de gestión del conocimiento, es promover nuevas maneras de actuar para mejorar el proceso educativo a partir del análisis de los problemas del contexto y de la información teórico-conceptual, que estamos seguros inciden en el crecimiento y desarrollo de nuestros estudiantes para enfrentar los retos de un mundo en constante cambio, promoviendo el compromiso ético y la conversión del conocimiento en saber (Tobón & Núñez, 2006).

MATERIALES Y MÉTODOS

Se utilizó una metodología cuantitativa, bajo un diseño experimental con aplicación de pre-postest, considerando un nivel de intervención y control máxima, mediante aleatorización Campbell y Stanley (1963), citados en (Alaminos y Castejón, 2006). El modelo clásico de experimento: *ensayo deliberado, definido y comparativo en el cual: a) un conjunto de elementos (llamado grupo experimental) es sometido a la acción de un factor (tratamiento experimental) cuyo efecto interesa investigar; b) otro conjunto equivalente, llamado grupo control o grupo testigo, es observado durante el proceso experimental; y c) al finalizar el experimento, se observan y comparan los cambios producidos en los dos conjuntos* (Rodríguez, 2011). Nuestro interés, fueron las relaciones causales entre los hechos observados y los factores que las producen.

Fases del estudio

Determinación del problema. Falta de estrategias integrales para gestionar el conocimiento en las aulas, provoca desinterés y confusión en docentes y estudiantes, al revisar aspectos teóricos que son sustanciales para transformar su entorno.

Definición operativa. Variables: *dependiente:* Gestión del Conocimiento; *independientes:* Cartografía Conceptual Vs Estrategias didácticas del programa de estudios (tradicionales).

Hipótesis de trabajo. Las estrategias empleadas en los programas de estudio segmentan y limitan la gestión del conocimiento, mientras que la Cartografía Conceptual promueve el desarrollo de actuaciones integrales.

Hipótesis Nula. (H_0 = Estrategias Programas de Estudio). La aplicación de la Cartografía Conceptual es tan efectiva como la propuesta en los programas de estudio.

Hipótesis Alternativa. (H_1 = Aplicación de la Cartografía Conceptual). La aplicación de la Cartografía Conceptual es más efectiva para gestionar conocimientos integrales, que la propuesta en los programas de estudio.

Diseño y validación de instrumentos. La evaluación del impacto se realizó mediante el uso de una prueba escrita, con la formulación de cuatro preguntas generadas sobre el análisis de un caso que abordó un problema del contexto, (Tobón, 2013a). En el análisis de caso por problemas del contexto, se presenta una determinada situación problema y se formulan preguntas para determinar el dominio de ciertos indicadores, tales como: la identificación, interpretación y argumentación de problemas. Implica un reto, pasar de una situación dada, a una ideal o esperada dentro de un entorno con sentido, implica análisis y tiene en cuenta el nivel de desarrollo de los estudiantes, (Tobón, 2014a).

La validación de los instrumentos empleados se realizó con la participación de expertos en socioformación, para valorar su pertinencia y congruencia con la propuesta de investigación. Participaron 5 expertos del enfoque socioformativo y 5 docentes del nivel superior. Los instrumentos, después de ser mejorados con las observaciones realizadas por el grupo evaluador, alcanzaron la pertinencia.

Procedimiento estadístico. Consistió en establecer una declaración o hipótesis de trabajo que contara a su vez con una hipótesis nula. Se consideró un criterio de decisión estadístico para minimizar las posibilidades de error, el cual tuvo un nivel de significación $\alpha = 0,05$ (Alaminos y Castejón, 2006; Spiegel y Stephens, 2009; Rodríguez, 2011). Para el análisis de resultados se utilizó la técnica estadística “t de Student” (Alaminos y Castejón, 2006; Spiegel y Stephens, 2009; Perelló, 2011; Rodríguez, 2011). La teoría estadística plantea que, los resultados de un experimento se expresan en términos probabilísticos, por lo que las hipótesis no son confirmadas ni rechazadas en su totalidad, sino que se indica un porcentaje de probabilidades de que el resultado obtenido pueda presentarse nuevamente en repeticiones del mismo experimento (Rodríguez, 2011).

RESULTADOS

El contexto del estudio fue la población estudiantil inscrita en el segundo semestre de la Licenciatura en Administración, cohorte 2014-2019, del Instituto Tecnológico del Valle de Morelia, con una población total de 65 estudiantes, distribuidos en tres grupos.

Cuadro 1.- Distribución de la población en cuanto a edad y sexo de los estudiantes

Edad	18 años		19 años		20 años		21 años		22-25 años	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
	15	23.07	17	26.15	16	24.61	10	15.38	7	10.76
Edad promedio 19.78										
Sexo	Hombres					Mujeres				
	26					39				
	40%					60%				

Cuadro 2.- Nivel económico y lugar de residencia

Nivel	Economía				Procedencia	
	Bajo	Medio	Medio-alto	Alto	Rural	Urbano
Número	8	50	6	1	33	32
%	12.3	76.9	9.2	1.5	50.8	49.2

Cuadro 3.- Descripción de los contenidos del programa de estudios formulados con apoyo en la socioformación**Asignatura: Dinámica Social.****Período Escolar: Licenciatura en Administración.****Grado: Segundo Semestre****Unidad 4. Estructura Social.****Transversalidad: Derecho Laboral y Seguridad Social; Desarrollo Humano; Función Administrativa.***Problema del contexto:* La complejidad del mundo globalizado y su impacto en la sociedad dificulta el conocimiento de las interacciones y relaciones que dan forma a la estructura social.*Reto:* Gestiona su conocimiento sobre las características de la estructura social, sus dimensiones, los diferentes tipos de organizaciones; el proceso de globalización y su impacto en las organizaciones y en la sociedad a través de la observación y análisis de sus dimensiones para determinar su participación en la sociedad.**Aprendizajes esperados y evidencias****Aprendizaje esperado:**

Gestiona su conocimiento entorno de los elementos de la Dinámica Social para conceptualizar a las organizaciones como sistemas complejos.

Evidencia:

Cartografía Conceptual argumentada y aplicada al concepto de estructura social.

Cuadro 4.- Puntajes obtenidos por los estudiantes, registrados de menor a mayor valor

Regs	APL_1_GE O1	APL_2_GE O2	Diferencial	APL_1_GC O3	APL_2_GC O4	Diferencial
1	30	40	10	55	15	-40
2	30	30	0	40	30	-10
3	45	85	40	55	55	0
4	0	30	30	0	0	0
5	30	40	10	45	0	-45
6	30	40	10	55	45	-10
7	30	55	25	75	85	10
8	45	50	5	40	55	15
9	30	95	65	90	75	-15
10	30	30	0	0	75	75
11	30	85	55	30	45	15
12	90	50	-40	45	45	0
13	30	85	55	55	45	-10
14	45	30	-15	55	45	-10
15	45	30	-15	45	30	-15
16	30	30	0	30	40	10
17	30	40	10	55	45	-10
18	45	10	-35	55	55	0

Regs	APL_1_GE O1	APL_2_GE O2	Diferencial	APL_1_GC O3	APL_2_GC O4	Diferencial
19	45	50	5	100	40	-60
20	90	30	-60	40	55	15
21	45	75	30	30	85	55
22	45	50	5	30	55	25
23	90	95	5	40	100	60
24	45	30	-15	45	0	-45
25	45	75	30	55	90	35
26	45	40	-5	25	85	60
27	75	40	-35	40	55	15
28	30	40	10	45	45	0
29	30	65	35	40	45	5
30	90	75	-15	55	55	0
31	75	10	-65	75	80	5
32	30	85	55	30	30	0
Media	44.53	50.47	5.94	46.09	50.16	4.06
D.Std.	22.05	24.21	31.99	20.82	25.67	30.33

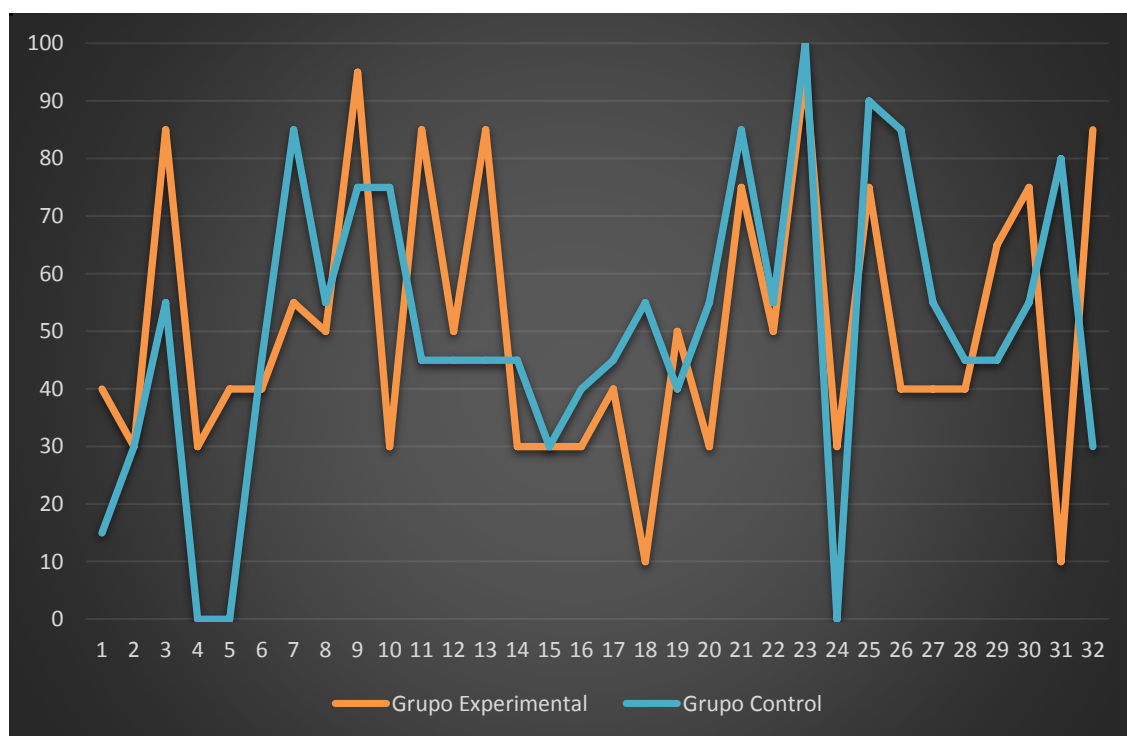
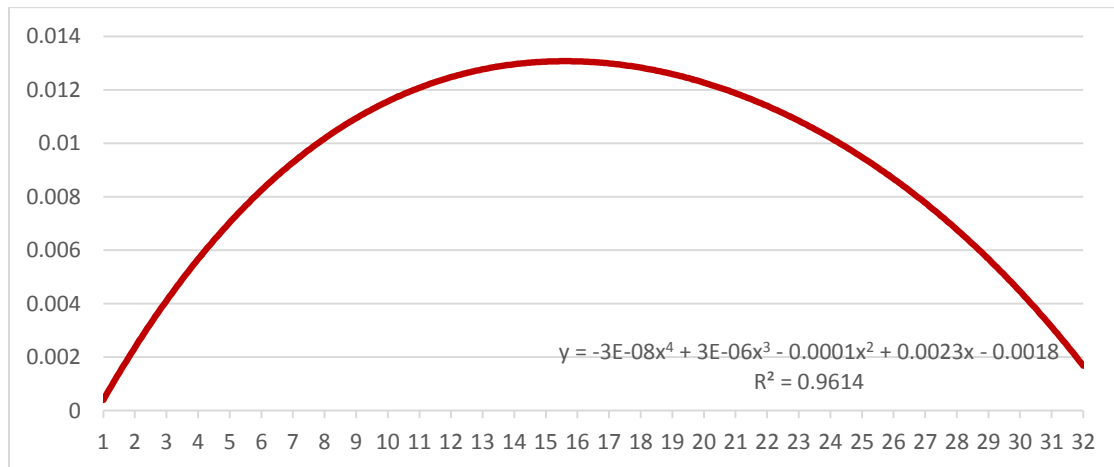


Figura 1.- Diferencias observadas en los resultados de la aplicación del Postest.

Cuadro 5.- Prueba t Student, calculada en Excell

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas			
	Variable 1 (Cartografía Conceptual)	Variable 2 Didáctica Tradicional P.E)	
Media	5.9375	4.0625	
Varianza	1023.28629	920.060484	
Observaciones	32	32	
Coefficiente de correlación de Pearson	-0.00654519		
Diferencia hipotética de las medias	0		
Grados de libertad	31		
Estadístico t	0.23982059	*	
P(T<=t) una cola	0.40602403		
Valor crítico de t (una cola)	1.69551878		
P(T<=t) dos colas	0.81204806		
Valor crítico de t (dos colas)	2.03951345	**	

**Figura 2.- Distribución normal de los datos.**

Hipótesis planteadas. a) H_0 (didáctica tradicional PE): $p \leq$ en oposición a H_a (Cartografía Conceptual): $>p_0$; b) H_0 (didáctica tradicional PE): $p \geq$ en oposición a H_a (Cartografía Conceptual): $<p_0$; c) H_0 (didáctica tradicional PE): $p =$ en oposición a H_a (Cartografía Conceptual): $\neq p_0$

Los resultados obtenidos a través de la prueba t, orientan la decisión hacia la hipótesis alternativa debido a que se observaron diferencias significativas al utilizar la Cartografía Conceptual como estrategia de gestión del conocimiento, (Alaminos y Castejón (2006).

DISCUSIÓN

El empleo de la estadística inferencial nos permitió determinar el rango de probabilidades de éxito que el empleo de la cartografía conceptual tiene como estrategia para la gestión del

conocimiento. El valor obtenido en el estadístico t^* y su valor crítico en dos colas**, (*Cuadro 5*), nos demuestra que la diferencia entre ambas es significativa en un rango medio. La H_a , (hipótesis alternativa), en nuestro caso, afirma que existe relación o asociación entre las variables: dependiente: gestión del conocimiento e independiente: cartografía conceptual (Rubio y Berlanga, 2012). Dicha decisión es afirmada con una seguridad sobre el nivel de significación establecido, 0.05. El mecanismo de la prueba aplicada inició con la observación de la magnitud de la diferencia de medias que hay entre los grupos comparados, (Alaminos y Castejón, 2006; Spiegel y Stephens, 2009; Perelló, 2011; Rodríguez, 2011; Rubio y Berlanga, 2012).

Las evidencias nos muestran que la didáctica socioformativa permite buscar, seleccionar, organizar, analizar críticamente, adaptar y crear conocimiento para la identificación, interpretación, argumentación y solución de problemas articulando diferentes saberes, mediante el trabajo colaborativo y el compromiso ético desde una visión global (Hernández & Vizcarra, 2015; Tobón, 2013a, 2013b, 2013c. De este modo la gestión educativa y docente se mejora para no fragmentar el conocimiento y actuar en correspondencia con el fortalecimiento del tejido social y el desarrollo económico, (Tobón, 2010).

LITERATURA CITADA

- Abreu y Infante. (2004). La educación médica frente a los retos de la sociedad del conocimiento. *Academia Nacional de Medicina. Gaceta Médica de México*, Vol. 140, No. 4. Julio-Agosto 2004. En Medigraphic.com.
- Acosta, H. P., Tobón, S., y Loya, J. L. (2015). "Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior". *Paradigma*, 36(1), 42-55.
- Alaminos, A. y Castejón, J. L. (2006). "Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión". Serie: *Docencia Universitaria* – EEES. Editorial Marfil, S.A. Universidad de Alicante, España.
- De León, I. (2013). "Gestión del conocimiento, formación docente de Educación Superior y desarrollo de estilos de enseñanza: interacciones e interrelaciones". *Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. Revista de Investigación*, Nº 79 Vol. 37 Mayo- Agosto 201. Pags. 167-192. Recuperado el 10 de junio de 2015. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1010-29142013000200010&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Drucker, P. F. (1993). *Managing for the Future*. EUA: Routledge.
- Hernández, J. S. (2015). "Estrategias para la formación y evaluación de conceptos: la cartografía conceptual". *Revista Multiversidad Management*, Vol. 18, edición marzo-abril. Pp.54-59.
- Hernández, J. S., Tobón, S. y Vázquez, J. M. (2014). "Estudio conceptual de la docencia socioformativa". *Ra Ximhai*, Vol. 10, No. 5, julio-diciembre, UAIM. El Fuerte. México. Pp. 89-101.

- Hernández, J. S., Vizcarra, J. J. (2015). *Didáctica para la formación integral en la sociedad del conocimiento*. México: Horson Ediciones.
- Hidalgo, L. (2011). "El docente y la gestión del conocimiento en la educación superior a distancia". Cuadernos de la UNAM. Recuperado el 1º de abril de 2015. Disponible en: http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/2740/1/lilliam_hidalgo_docente_gestion_del_conocimiento.pdf
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y., y Acuña, K. F. (2011). "Competencias y Educación Superior". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Enero-Marzo 2011, Vol. 16, Núm. 48, PP. 243-266 (ISSN: 14056666). Recuperado el 21 de julio de 2015. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n48/v16n48a11.pdf>
- Mora, J. G. (2004). "La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento". *Revista Iberoamericana de educación*, 35, 13-37.
- Morin, E. (1995). *El pensamiento complejo*. Gedisa. Madrid.
- Rodríguez, D. (2006). "Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación teórica". *Educación* 37, pp. 25-39. España. Recuperado el 8 de julio de 2015. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/58019/68087>
- Rodríguez, N. (2011). "Diseños Experimentales en educación". *Revista de Pedagogía*, Vol. XXXII, núm. 91, Julio-Diciembre, 2011. Pp. 147-158. Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.
- Senge, P. (1993). *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*.- 2ª. Edición. Ediciones Granica.- Buenos Aires 2005. SEP-DGEST, 2012. Modelo Educativo para el Siglo XXI: Formación y Desarrollo de Competencias Profesionales. DR © Dirección General de Educación Superior Tecnológica. ISBN: 978-607-7912-20-0.
- Spiegel, M. R. y Stephens, L. J. (2009). *Estadística*.- Mc. Graw Hill Educación. 4ª. Edición. México.
- Strassman, A. M. y Raymond, S. A. (1999). "Electrophysiological evidence for tetrodotoxin-resistant sodium channels in slowly conducting dural sensory fibers". *Journal of neurophysiology*, 81(2), 413-424.
- Tobón, S. (2006). "Competencias, calidad y educación superior". Bogotá: COOP. EDITORIAL MAGISTERIO.
- Tobón, S. (2012). "Las competencias desde la socioformación: acciones clave para la mejora de la docencia". México: CIFE. Biblioteca Digital CIFE.
- Tobón, S. (2012a). "Cartografía Conceptual: Estrategia para la formación y evaluación de conceptos y teorías". México: CIFE. Biblioteca Digital CIFE.
- Tobón, S. (2012b). "Sociedad global y educación por competencias". México: CIFE. Biblioteca Digital CIFE.

Tobón, S. (2012c). “El enfoque socioformativo y las competencias: ejes clave para transformar la educación”. México: CIFE.

Tobón, S. (2013a). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. (4ª. Ed) Bogotá: Ecoe Ediciones. Pp. 247-257.

Tobón, S. (2013b). “Socioformación: hacia la gestión del talento humano acorde con la sociedad de conocimiento”. México: CIFE.

Tobón, S., González, L., Nambo, J. S. y Antonio, J. M. V. (2015). “La Socioformación: Un Estudio Conceptual”. *Paradigma*, 36(1), 7-29

Tobón, S. y Núñez R., A. C. (2006). “La gestión del conocimiento desde el pensamiento complejo: un compromiso ético con el desarrollo humano”. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, septiembre-diciembre, 27-39. Biblioteca Digital CIFE.

Tobón, S. y Vázquez, J. (2015). “Trabajo colaborativo: acciones para su implementación en la gestión del talento humano y la docencia”. *Revista Multiversidad Management*, Vol. 19, edición mayo-junio. Pp. 36-42.

Síntesis curricular

María Fabiola Ortega Carbajal

Docente en el Instituto Tecnológico del Valle de Morelia. Pas. Maestría en docencia y desarrollo de competencias por el Centro Universitario CIFE. Maestría en Psicología Educativa perspectiva Psicogenética y Licenciada en Psicología Educativa por el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. Instructora y Facilitadora de Cursos y Talleres de Formación Docente en el Tecnológico Nacional de México.

José Silvano Hernández Mosqueda

Docente investigador del Centro Universitario CIFE con sede en Cuernavaca Morelos. Maestro en competencias docentes por el Instituto Universitario de Puebla. Licenciado en psicología general. Facilitador de diplomados “estrategias didácticas y evaluación por competencias” en el Centro Universitario CIFE. Profesor y director de instituciones de nivel básico y medio superior en la Cd. de Querétaro, México. Autor del libro “Formación de docentes para el siglo XXI” publicado por editorial Santillana, una guía de formación en competencias para docentes de nivel medio superior.

Sergio Tobón Tobón

Doctor (Ph.D.) de la Universidad Complutense de Madrid en Modelos Educativos y Políticas Culturales en la Sociedad del Conocimiento. Es asesor y conferencista en más de 18 países de Latinoamérica junto a España y Portugal en currículo, didáctica y evaluación de competencias. Es autor o coautor de 21 libros sobre educación, competencias, calidad de vida y calidad de la educación, publicados en Colombia, México, Venezuela, Perú y España. Fundador y presidente de la Corporación CIFE, organización que realiza proyectos de mejoramiento de la calidad de la educación y de gestión del talento humano en diversos países de Iberoamérica desde las competencias y el pensamiento complejo (www.cife.edu.mx).



uaim

RA XIMHAI

Volumen 11 Número 4

Edición Especial

Julio - Diciembre 2015

181-188

CAPACIDADES ENDÓGENAS, INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO REGIONAL: GÉNESIS DE UN ESPACIO DE DISCUSIÓN

ENDOGENOUS CAPACITIES, RESEARCH AND REGIONAL DEVELOPMENT: GENESIS OF AN AREA OF DISCUSSION

María de los Ángeles Cervantes-Rosas¹ y Ramón Martínez-Huerta²

¹Profesora investigadora adscrita al departamento de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Occidente Unidad Guasave. ²Director de Investigación y Posgrado de la Universidad de Occidente unidad Culiacán. Responsable: María de los Ángeles Cervantes Rosas. Av. Universidad S/N. Fracc. Villa Universidad, Guasave. Sinaloa. Tel. 687 872 98 07 ext. 7254. maria.cervantes@udo.mx.

RESUMEN

El fortalecimiento de las capacidades endógenas de investigadores y futuros investigadores favorece el desarrollo regional, por lo que el objetivo del presente trabajo es analizar la perspectiva de los participantes en el Seminario de Investigación en Desarrollo Regional y Organizacional, ya sea como ponentes o asistentes; con el fin de evaluar los avances en el cumplimiento de los objetivos y fortalecer el Seminario. Para la recopilación de información se aplicaron entrevistas a ponentes y asistentes en diferentes momentos. Como principales hallazgos podemos mencionar que el espacio de discusión generado se percibe como un gran logro del cuerpo académico organizador y de la institución; a través de las nueve sesiones que se han realizado ha servido como fuente de motivación para la investigación científica con enfoque en la problemática regional.

Palabras clave: capacidades endógenas, investigación científica, desarrollo regional.

SUMMARY

Overview the strengthening of endogenous capacities of researchers and future researchers favour regional development so the objective of the present study is to analyze the perspective of the participants in the research seminar on Regional and organizational development, either as speakers or attendees, in order to assess progress in achieving the goals and strengthen the seminar. For the collection of information from interviews with speakers and attendees were applied at different times. As major findings include that the space of discussion that has been generated is perceived as a great achievement and academic body of the institution; and through the nine sessions have been carried out has served as a source of motivation for scientific research with a focus on regional issues.

Key words: endogenous capacities, scientific research and regional development.

INTRODUCCIÓN

La generación de conocimiento es una actividad relevante en la vida del ser humano (Ángeles, Rivera y Zarazúa, 2015) y constituye un eje central para cualquier propuesta de desarrollo (Gutiérrez, 2011). El desarrollo local es un tema de actualidad debido a la complejidad de la globalización y las profundas diferencias y desequilibrios sociales, políticos y económicos. Guasave es un municipio del estado de Sinaloa que ha tenido un crecimiento muy lento aunque posee un amplio potencial productivo representado por un poco más de 300 000 hectáreas y que aportan el 19.26 % del cultivo en el estado de Sinaloa. Guasave, conocido como el "Corazón Agrícola de México" porque la superficie municipal dedicada a la agricultura es del 70%, está situado en la llanura costera del Pacífico, a la entrada del Golfo de California. La industrialización es incipiente ya que la producción se envía principalmente a los Estados Unidos de donde regresa procesada; ha crecido la proporción de empresas dedicadas al comercio en relación con las actividades primarias.

En el caso del sector empresarial, el 98% de las empresas tienen origen en el núcleo familiar (Cervantes, Izaguirre y De Anda, 2013), la principal problemática a la que se enfrentan es la falta de financiamiento y la inseguridad. Es por ello, que la creación del Seminario de Investigación y su fortalecimiento en la región abarcando no sólo el sector académico sino buscando involucrarse con el sector gubernamental y empresarial puede apoyar en la solución de la problemática mencionada.

Silvio (2010) menciona que la universidad es multifuncional: docencia, investigación y extensión, esta última se refiere a la transferencia de conocimiento a la sociedad; estos tres procesos básicos se llevan a cabo en una compleja estructura donde la calidad depende de las personas que participan en el proceso.

Es por ello y considerando que la Ley Orgánica de la Universidad de Occidente (Universidad de Occidente, 2003) señala como uno de sus fines la realización de investigación científica enfocada en la problemática de Sinaloa y del país, el Cuerpo Académico Desarrollo Regional y Organizacional inició en la Ciudad de Guasave, Sinaloa, un Seminario Permanente de investigación con el fin de crear un espacio de discusión teórica, empírica y metodológica que contribuya al desarrollo regional por medio del fortalecimiento de las capacidades endógenas de investigadores, independientemente del nivel de preparación; para potencializar los conocimientos, capacidades y competencias de un grupo de personas apasionadas por la investigación y con deseos de compartir, producir y transferir conocimiento derivado de la creación de redes interinstitucionales. El objetivo del presente trabajo, es analizar la perspectiva de los participantes en el Seminario, ya sea como ponentes o asistentes, con el fin de evaluar los avances en el cumplimiento de los objetivos y fortalecer el Seminario.

Boisier (2001) señala que el desarrollo regional es el proceso de progreso determinado por el cambio estructural localizado en un ámbito territorial y constituido por tres dimensiones: la dimensión espacial referida al ámbito geográfico, la dimensión social derivada de la sociedad en que se habita y, la dimensión individual representada por la persona como miembro de una sociedad; para lograr el desarrollo endógeno es necesario partir del capital intangible hasta llegar al capital sinérgico (definido por el mismo autor como una forma superior del capital intangible, derivado de la potencialización y direccionamiento del mismo y que se encuentra principalmente en espacios pequeños); según Morales (2003) se requiere un proceso de construcción para potenciar el desarrollo de un territorio y bajo esas premisas se fundamenta el Seminario de Investigación: partir del capital intangible y llegar al capital sinérgico por medio de la comunicación, colaboración, integración, participación e interacción entre los miembros para fortalecer la investigación con el fin de cumplir con la función sustantiva que tenemos como parte integrante de instituciones educativas, lograr la mejora de la comunidad por medio del análisis y discusión de la problemática regional y colaborar en su solución.

Para Casas (2002) las interacciones que se establecen entre las instituciones enfocadas en la investigación ayudan a la combinación de capacidades en torno a la problemática regional para ofrecer alternativas de solución; la creación de redes interinstitucionales en las que participen los gobiernos locales y las empresas lo que favorece la comunicación entre los investigadores y la obtención de recursos para proyectos específicos; señala que los gobiernos juegan un papel muy importante en Jalisco y Guanajuato ya que se han preocupado por incorporar el conocimiento en los procesos productivos logrando el desarrollo de capacidades regionales.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para explicar la realidad, las Ciencias Sociales se basan en dos corrientes teóricas: el positivismo que busca las causas de los fenómenos sociales y rechaza la especulación de los estados subjetivos del individuo y, por otro lado, la fenomenología que por medio de la reflexión busca entender los motivos y creencias en que se basan las acciones de dichos individuos utilizando técnicas como la observación y la entrevista en profundidad para generar datos descriptivos.

El paradigma fenomenológico entiende el mundo como algo inacabado que el individuo puede transformar es por ello que se seleccionó este paradigma para conocer la percepción de los ponentes y asistentes al Seminario como un fenómeno social que se produce en un ambiente creado y con características diferenciadas; desde una metodología cualitativa (Méndez, 2010). Dicha metodología permite al investigador reducir la brecha con el fenómeno estudiado y obtener información directamente de los actores involucrados así como interpretar los significados de acuerdo a la perspectiva de las personas involucradas (Cortés e Iglesias, 2004).

Para la recopilación de información que nos permitiera cumplir con el objetivo se llevó un análisis documental y se aplicaron entrevistas a ponentes y asistentes a diferentes sesiones del Seminario. Las entrevistas se transcribieron y analizaron para obtener la información que dé solución al problema de investigación. Cabe aclarar que de las entrevistas a ponentes, una de ellas se le hizo a un miembro del Sistema Nacional de investigadores (SNI) Nivel II. Entre los asistentes entrevistados se incluye un SNI I, una alumna de licenciatura, un profesor investigador y dos profesores de tiempo completo: uno con grado de maestría y el otro con grado de doctor.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Identificación del Seminario de Investigación en Desarrollo Regional y Organizacional

Con el fin de identificar y darle presencia al Seminario de Investigación se diseñó un logotipo; el diseño lo llevó a cabo la LCC Martha Daniela Hernández Flores, responsable del área de diseño gráfico de la Universidad de Occidente Unidad Guasave; el logotipo se describe a continuación (*Figura 1*):

Es de tipo simbólico que contiene un libro que se encuentra en la parte inferior, el cual representa las fuentes de información que se utilizan en el quehacer de la investigación y su color café indica la formalidad de la actividad.



Figura 1.- Logotipo.

El mundo se relaciona con el desarrollo regional y con la intención que tiene la investigación: difundirse alrededor del mundo. Los colores del mundo se mantuvieron como los originales para dar realismo y contraste a los gráficos que están sobrepuestos.

Las figuras humanas se realizaron de forma abstracta para que sean más fáciles de recordar por parte de los espectadores y de los miembros del Seminario. Estos gráficos están encontrados con un libro en las manos lo que simboliza el trabajo del Seminario: un conjunto de personas que convergen entusiastas en un mismo sitio para trabajar sobre un tema en específico, información que más adelante será transmitida para el bien común.

El color de estos elementos es tinto que se relaciona directamente con el color institucional de la Universidad de Occidente. Las letras que describen el nombre del Seminario se centraron para que se perciban como una base de los gráficos y son de color negro para que destaquen sobre el conjunto de colores que tienen los gráficos superiores.

Asistentes por sesión al seminario

A la fecha (Agosto 2015), se han llevado a cabo nueve sesiones contando con un promedio de 29 asistentes. En el proyecto inicial se planteó que se pudieran reunir por lo menos diez personas.

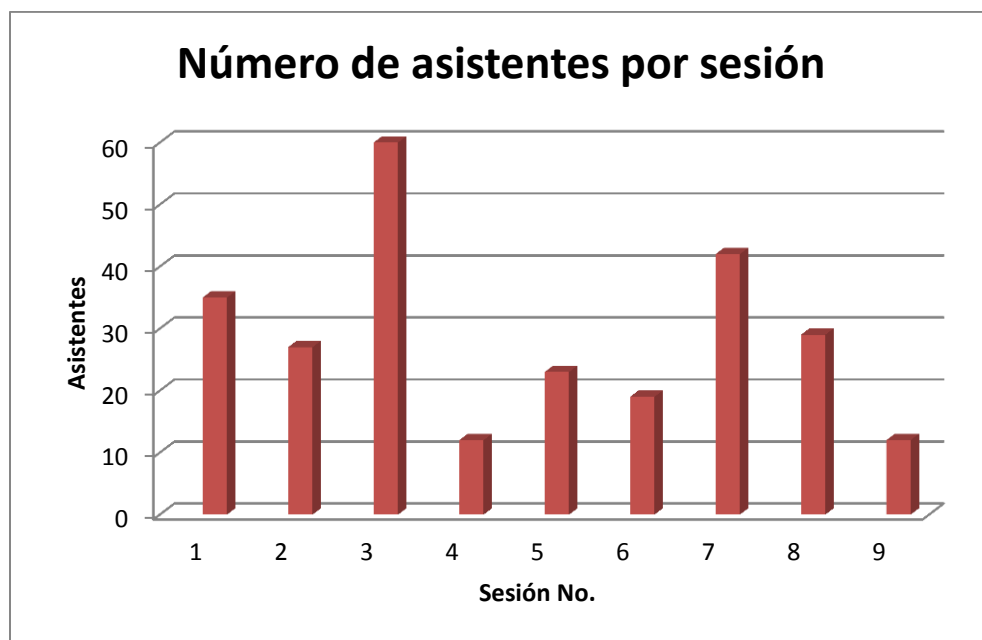


Figura 2.- Número de asistentes por sesión.

En la *Figura 2* se puede apreciar que en las sesiones 4 y 9 hay una reducción significativa de asistentes, ello se debe a que las sesiones se llevaron a cabo en fin de trimestre y los alumnos participantes no asistieron por ser periodo de vacaciones y tener compromisos familiares.

Asistentes por institución

Con el fin de conocer el porcentaje de participación por institución se elabora la *Figura 3*, encontrando que de la institución sede, Universidad de Occidente Unidad Guasave, tiene el 49% de asistencia en el total de sesiones, seguido con el 16% de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) de Mochicahui y el 11% de la Escuela de Negocios de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UANEG), ubicada en Los Mochis. Abajo del 10% encontramos la Escuela de Ciencias Económico Administrativas y la preparatoria de la Universidad Autónoma de Sinaloa ubicada en Guasave; la Universidad de Occidente Unidad Culiacán, la Facultad de Ciencias Económico Administrativas y Tecnológicas de la Universidad Autónoma de Sinaloa (FCEAT) y el Instituto Tecnológico Superior de Guasave (ITSG).

Agrupados en “otros” y con una participación del 2%, encontramos el Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa Plantel 10, del Gabinete de Políticas Públicas, de la Universidad Autónoma de Guerrero y del Instituto Tecnológico Superior de la Sierra (estos dos últimos corresponden a alumnas haciendo Verano Científico en la Escuela de Negocios de la Universidad Autónoma de Sinaloa).

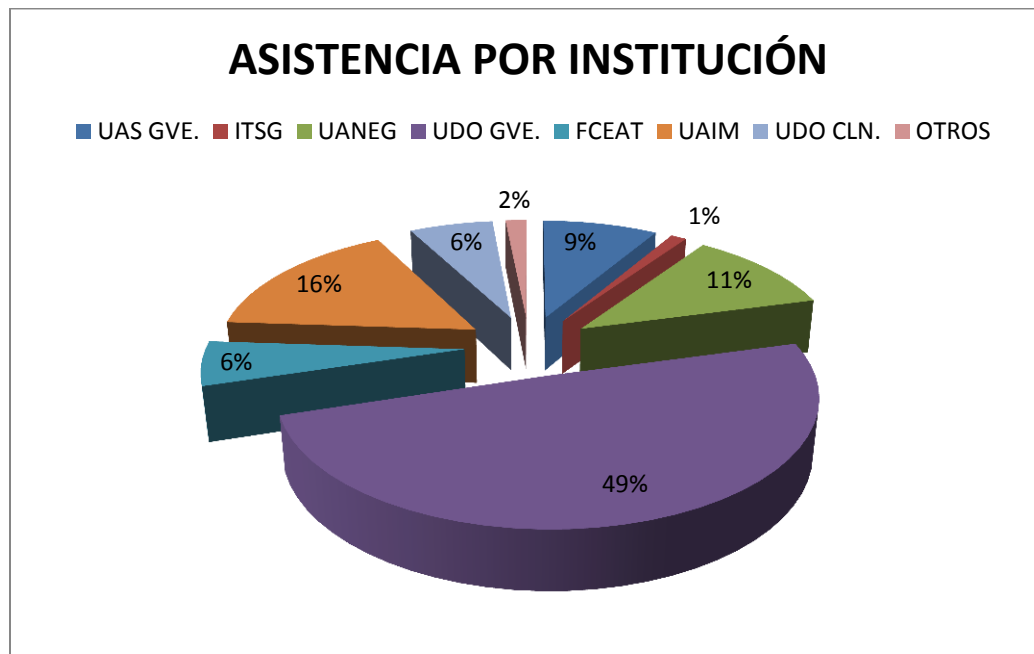


Figura 3.- Número de Asistentes por Institución.

Perfil de los asistentes

Analizando los perfiles de los asistentes a las sesiones del Seminario de Investigación encontramos que cuatro pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores, del resto diez tienen el grado de doctor, quince de maestros, dos de licenciatura y el resto son alumnos de licenciatura de la Universidad de Occidente y de la Universidad Autónoma Indígena de México (que sólo participaron en el cambio de sede).

En los de licenciatura encontramos ocho que muestran un gran interés por la investigación científica por lo que el objetivo es que ingresen a cursar una maestría y posteriormente un

doctorado. Las relaciones que se dan entre los participantes son de respeto, apoyo mutuo y cooperación.



Figura 4.- Asistentes a la segunda sesión.

Líneas de interés y temática abordada en las sesiones

Las líneas de trabajo de interés son diversas y a nivel regional, se pone especial atención en mejorar la comprensión de los procesos para la toma eficiente de decisiones empresariales; el desarrollo de ventajas competitivas sostenibles para las empresas y organizaciones públicas y privadas; comprender los mecanismos institucionales que gobiernan los procesos de competencia, la dinámica de las cadenas productivas regionales y los mecanismos de inserción en la competencia global.

Se han presentado once ponencias abordando temas sobre teorías de la organización, investigación científica, competitividad, desarrollo regional, sustentabilidad y responsabilidad social, calidad educativa, redes de investigación, riesgo financiero estratégico y género en las organizaciones. También se presentó un libro escrito por una doctora (única docente de preparatoria) participante en el Seminario a la que asistieron docentes y alumnos de diferentes programas indicativos.

RESULTADOS

La creación del Seminario facilita compartir conocimientos y experiencias que han fortalecido la investigación y a la vez que contribuyen a despertar el interés en los alumnos, profesores e investigadores participantes. Uno de los entrevistados mencionó que es un gran logro que se haga este tipo de eventos, sobre todo porque se llevan a cabo en Guasave (excepto una sesión que se cambió de sede al municipio de El Fuerte), que tiene un gran potencial; los entrevistados están al pendiente del tema a tratar en la siguiente sesión.

El espacio de discusión creado ha permitido hacer converger estudiantes de licenciatura, maestría, doctorado; profesores de asignatura, de medio tiempo, de tiempo completo e investigadores de cuatro diferentes instituciones y de cinco municipios del estado de Sinaloa para escuchar, participar, y proponer en las disertaciones de siete ponentes de las instituciones participantes así como de un invitado del mismo estado y dos de otras partes del país; también se ha contado con

la presencia de dos conferencistas extranjeros; uno de Colombia y otro de Venezuela; lo que ha generado un clima de aprendizaje y motivación.

En el análisis de la información recopilada en las entrevistas destaca el hecho de que se recomienda la celebración de coloquios de investigación donde maestros y doctores den recomendaciones a los ponentes para la mejora de sus trabajos. Así mismo se rescata la importante labor de guiar a los alumnos de licenciatura a la investigación por medio del ejemplo de sus maestros. Se menciona los problemas que genera el poder asistir a las sesiones por los docentes e investigadores por los horarios que ya se tienen establecidos en las diferentes instituciones incluso en ocasiones no logran conseguir el permiso para estar presente en cada una de las sesiones programadas con una o dos semanas de anticipación y en las que se ajustan los horarios a los tiempos de los ponentes, mismos que no han recibido pago de honorarios por su presentación; por lo cual lo hacen de manera voluntaria.

Después de la revisión de la información recopilada por medio de manera documental y las entrevistas aplicadas pudimos observar que la creación de un espacio de discusión teórico, empírico y metodológico puede ser un detonante del desarrollo de la región de Guasave. Para ello es necesario lograr la vinculación con las autoridades de gobierno y las empresas, de tal manera que se pueda analizar la problemática de la región desde diferentes perspectivas y servir directamente a las empresas como apoyo para la toma de las decisiones adecuadas.

Las relaciones interinstitucionales que se han creado se pueden ir fortaleciendo ya que actualmente el seminario está en su etapa inicial pero tiene los objetivos claramente definidos y a pesar de no contar con recursos financieros para garantizar que se puedan concluir los proyectos que se emprendan, es posible lograr financiamiento con las autoridades de gobierno o bien con los empresarios a los que se les presente el proyecto.

De acuerdo con lo expresado por Casas (2010), los investigadores y docentes pueden ir creando sus redes de conocimiento como lo ha hecho el Seminario del cual nace la Red de Desarrollo Regional y Organizacional (REDEREO), a partir de Marzo de 2015 y que poco a poco ha ido incorporando académicos de la región con interés en las líneas temáticas que se manejan.

Una de las ventajas que fortalece el Seminario es la participación de la mayor parte de las instituciones de educación superior del municipio de Guasave: el 100% de los investigadores pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores de la Universidad de Occidente Unidad Guasave y el 33% de los de la Escuela de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

A manera de conclusión podemos señalar que el Seminario ha ido ganando un espacio en el contexto interinstitucional de manera creativa ya que no se cuentan con recursos financieros para su operación y cada uno de los participantes, ya sea como ponentes o asistentes, tienen que cubrir sus gastos de traslado.

AGRADECIMIENTOS

A las personas de las diferentes instituciones que nos facilitaron la información y a la Universidad de Occidente unidad Guasave.

LITERATURA CITADA

- Ángeles, L., Rivera, G. y Zarazúa, J. (2015). La burocracia como elemento para la supervivencia organizacional: el caso del SNI en UPIICSA. Núm. 1. Oct 2014-Mzo 2015.
- Boisier, S. (2001). Desarrollo (Local): ¿De qué estamos hablando? En Madoery, O. y Vázquez, A. (eds.) *Transformaciones globales, instituciones y políticas de desarrollo local*. Editorial Homo Sapiens. Rosario.
- Casas, R. (2002). *Redes regionales de conocimiento en México* en Comercio exterior. Vol. 52. Núm. 6. Revistas Bancomext. Disponible en: revistas.bancomext.gob.mx. Consultado el 28 de Agosto de 2015.
- Cervantes, M., Izaguirre, F. y De Anda, R. (2013). *¿Pymes Familiares o No Familiares?*, Estudio Exploratorio en México publicado en memorias del XI Congreso Internacional de Análisis Organizacional por la Universidad EAFIT y la Red Mexicana de Investigadores en Estudios Organizacionales. ISBN 978-958-8719-19-1.
- Cortés, M. e Iglesias, M. (2004). *Generalidades sobre metodología de la Investigación*. Universidad Autónoma de Ciudad del Carmen. México.
- Gutiérrez, J. (2011). La importancia de la generación endógena de conocimiento científico para el sistema ciencia-tecnología-innovación en *Conocimiento, Innovación y Desarrollo*. Costa Rica.
- Méndez, C. (2010). *Metodología Diseño y desarrollo del proceso de investigación con énfasis en ciencias empresariales*. Cuarta Edición, Limusa. México.
- Morales, F. (2003). *Desarrollo Regional Sustentable: Una reflexión desde las políticas públicas* en Revista Digital Universitaria. El quehacer universitario en línea. DGSCA-UNAM. Coordinación de Publicaciones Digitales. Vol. 4. Número 6. México.
- Silvio, J. (2010). *Redes académicas y gestión del conocimiento en América Latina: En busca de la calidad* en Educación Superior y Sociedad, Vol. 3. No. 2. Disponible en: ess.jesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/viewFile/194/156. Consultado el 28 de Agosto de 2015.
- Universidad de Occidente. (2003). Ley Orgánica de la Universidad de Occidente. México.



uaim

RA XIMHAI

Volumen 11 Número 4

Edición Especial

Julio - Diciembre 2015

189-199

EMOCIONES: FACTOR DE CAMBIO EN EL APRENDIZAJE

EMOTIONS: FACTOR OF CHANGE IN LEARNING

Sergio Zepeda-Hernández¹; Rocío Abascal-Mena² y Erick López-Ornelas³

¹Profesor-Investigador Tiempo Completo, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Cuajimalpa. ²Profesor-Investigador Tiempo Completo, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Cuajimalpa, ³Profesor-Investigador Tiempo Completo, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Cuajimalpa. Responsable: Sergio Zepeda Hernández. Av. Vasco de Quiroga 4871, Colonia Santa Fe Cuajimalpa, Delegación Cuajimalpa de Morelos, C.P. 05300, México, Distrito Federal. Tel. 5814 6500 ext. 6961. Correo electrónico: jzepeda@correo.cua.uam.mx.

RESUMEN

De manera cotidiana, los profesores enfrentan en las aulas actitudes negativas, que dificultan la interacción entre docentes y alumnos; por consiguiente, esto afecta el proceso de enseñanza aprendizaje. Nuestra investigación busca obtener evidencia bajo un enfoque cualitativo y método etnográfico, de cómo la inclusión de emociones en la didáctica, puede generar un factor de cambio motivacional positivo en el proceso de aprendizaje. Mostramos que incluir un pequeño rasgo de emoción, puede mejorar notablemente la motivación de los estudiantes por aprender.

Palabras clave: educación, didáctica, ludificación, interacción educativa.

SUMMARY

Daily, the teachers find negative attitudes in the classroom that hinder the interaction between students and teachers. Therefore, the teaching learning process is affected in negative form. We look for evidence with a quality research and ethnographic method about how the inclusion of emotions in the didactics, can generate a positive motivational factor of change in learning process. We shows that include a small feature of emotion can improve the motivation on students.

Key words: education, didactics, gamification, educative interaction.

INTRODUCCIÓN

De manera cotidiana, los profesores enfrentan en las aulas actitudes negativas, que dificultan la interacción entre docentes y alumnos; por consiguiente, afectando el proceso de enseñanza aprendizaje. Diversas técnicas de enseñanza son propuestas para tratar de innovar y mejorar la relación Alumno-Profesor, así técnicas como: Educación Basada en Competencias (EBC), Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Aula Invertida (AI), Aprendizaje Colaborativo (AC), entre otras; ofrecen mecánicas de didáctica orientadas a mejorar el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes, pero no consideran de manera específica como el sentimiento empático y emocional entre profesor-alumno, influyen de manera directa en el incremento o decremento motivacional en el aula.

El proceso de enseñanza aprendizaje tiene inmersa mucha complejidad, debido a que existen una serie de factores inmersos involucrados, que afectan de manera directa o indirecta el rendimiento académico. Ruiz (2014) menciona factores económicos, personales, familiares, culturales y docentes como posibles causas de la deserción escolar. A su vez, Romero *et al.* (2014) describe factores sociales, cognitivos y emocionales como manifestaciones de conductas (actitudes), que favorecen u obstaculizan el aprendizaje en el aula escolar.

Balderrama *et al.* (2014) describe la actitud como la disposición afectiva y conductual que tiene una persona al responder ante un acontecimiento o situación determinada; también describe como los términos: empatía, coraje, dedicación, colaboración, apatía, enojo y pereza, ayudan a definir la actitud de una persona.

Gaitán *et al.* (2011) describe como una baja motivación puede impedir el aprendizaje y desmotivar a cualquier maestro; también describe que los alumnos no se sienten motivados en la clase, porque no encuentran una relación del contenido con la aplicación o contexto con su mundo profesional y personal.

Arreguin (2011) muestra a su vez, como la pasividad prevalente del discurso unidireccional del profesor afecta el ánimo cognoscitivo. García *et al.* (2014) describe como en las aulas los profesores son transmisores de información y no promueven la participación del alumno. Por otra parte, González (2006) hace énfasis en que todo maestro es un factor motivacional dual, que puede incrementar, incentivar, frenar o incluso hasta desmotivar al escolar, causando frustración, insatisfacción o resentimiento.

De esta manera, podemos observar que la motivación es un factor preponderante que incluye de manera directa en el ambiente positivo o negativo del aula, y que puede afectar de manera considerable la enseñanza. La experiencia nos dice que generar desmotivación puede ser un proceso sencillo, algunas veces sólo basta con tener una actitud negativa o apática. Por el contrario, generar una motivación resulta un proceso muy complejo y difícil, debido a que éste involucra sentimientos y procesos afectivos, empáticos, cognitivos y culturales, en los cuales no existe un proceso determinado que permita manipularlos.

Bacigalupe *et al.* (2011) describe la relación entre motivación y una variedad de factores fisiológicos y neutrales, que inician sostienen y dirigen el comportamiento en relación con el ambiente del sujeto; bajo este esquema presenta como las emociones están involucradas en los procesos cognitivos de toma de decisiones y resolución de problemas.

De esta manera, nuestra investigación busca obtener evidencia bajo un enfoque cualitativo, de cómo la inclusión de emociones en la didáctica, puede generar un factor de cambio motivacional positivo en el proceso de aprendizaje. Incluir emociones al impartir una clase no es una tarea sencilla, la cual debe involucrar un cambio de actitud del profesor en el aula para tratar de dirigir a los estudiantes hacia actitudes positivas que permitan permear el ambiente en el aula. Para alcanzar este objetivo, tomamos características específicas de algunas técnicas de aprendizaje y diseñamos diferentes tipos de actividades individuales y grupales que involucraban a los alumnos de manera muy activa.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación fue realizada en un curso de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, denominada “Fundamentos de Programación Estructurada”, la cual es parte del plan de estudios y presenta un índice medio de no aprobación. La duración de cada clase es de 3 horas por sesión y son dos a la semana; el grupo estuvo conformado por 25 alumnos de los cuales el 70% era repetidor, debido a que el curso fue abierto para nivelar a estos estudiantes. Un primer acercamiento con alumnos fue llevado a cabo, con el fin de tratar identificar posibles causas del bajo rendimiento; se encontró que existía una fuerte desmotivación debido a factores como:

- No encontraban en relación del contenido con su práctica profesional, tal como lo describe Gaitan *et al.* (2011).
- A través de la interacción comunicativa entre ellos, se generó la idea mental de ser una materia compleja y muy difícil, esto acorde al enfoque presentado por Martínez *et al.* (2011).
- Percepción prevaleciente de un enfoque de discurso unidireccional en la clase, Arreguín (2011).

El resultado fue por demás interesante, debido a que existe continuamente un cambio de profesores, algunos de los cuales han mostrado buenos resultados docentes, esto descartaba de una actitud generalizada de los profesores estuviera generando el problema. Encontramos que la generación del problema iba más allá del factor docente, debido a que los alumnos repetidores habían mostrado la misma situación en otras materias.

Dado este contexto, nos preguntamos ¿Existen factores externos que inciden de manera directa o indirecta en el rendimiento de estos alumnos, y cuáles son?, Recordemos que nuestra universidad está en la ciudad de México, donde las distancias son demasiado grandes en comparación con otras ciudades del país. A su vez, el ambiente de la ciudad altamente poblada genera factores de estrés, baja autoestima y fuerte desgaste emocional. Algunos de los factores externos que encontramos que afectaban a estos alumnos, son mostrados en el *Cuadro 1*.

Cuadro 1.- Factores externos que influyen en el rendimiento escolar

Factores	
1	Tiempo de traslado (transporte-distancia).
2	Trabaja y estudia.
3	Lugar y equipo para tareas en casa.
4	Problemas familiares.
5	Soledad.
6	Ambiente escolar.
7	Presión.

La carga emocional que conllevan los factores externos, hace que algunas experiencias que quizás no fueron tan malas, se magnifiquen de manera exponencial pre-condicionando una actitud conductual negativa. Romero *et al.* (2014) menciona como las actitudes involucran factores psicológicos, sociales y personales que inciden en el aspecto cognoscitivo del estudiante y afectan su desempeño académico.

Debido a que la curso era dirigido esencialmente a repetidores, de inicio ya había un pre-condicionamiento negativo y baja motivación. El *Cuadro 2* muestra la mala percepción con la cual los estudiantes iniciaban sus clases.

Cuadro 2.- Percepción inicial del curso

	Si	No
Materia difícil	65%	35%
Cursar sólo por ser obligatoria	74%	26%

Como puede observarse, no es un panorama nada alentador para los profesores de cualquier curso bajo este contexto. Involucrando a los estudiantes sobre las técnicas usadas por sus profesores en diversas materias, Se muestra información valiosa sobre algunas condicionantes que debía superarse en el presente curso, en el *Cuadro 3*.

Cuadro 3.-Percepción de alumnos sobre la técnica usada por el profesor

Factor: Influencia de la técnica de enseñanza del profesor

- 1 Es muy importante, ya que de entrada es responsabilidad o culpa de un profesor el hecho de que uno ame un curso o lo odie, pues al final lo que no te gusta es la forma en la que te enseñan, no el contenido en sí.
- 2 Influye la forma en que el conocimiento es impartido; es decir, si el maestro no posee la habilidad de hacerse entender nadie aprenderá nada.
- 3 Si la forma de enseñanza es aburrida no pongo atención, al igual que si nos cargan de mucha información y datos se vuelve complicado.
- 4 Influye mucho, puede hacerlo difícil o aburrido y eso influye para desmotivar a los alumnos.
- 5 Influye mucho su disponibilidad y la confianza que te da cuando no entiendes algo y tienes dudas.

El *Cuadro 3* muestra en el inciso 1 y 2, como existe una clara referencia a la didáctica usada por los profesores para la enseñanza, los incisos 3 y 4 señalan el término aburrido como parte de su experiencia en algunos cursos. El inciso 5 hace énfasis en el proceso empático entre profesor y alumno.

Con el fin de obtener retroalimentación como lo menciona Santos (2014), el cual incide en involucrar a todos los actores involucrados a dialogar y discutir cuando tenemos una revisión para mejorar, de esta manera los estudiantes pudieron opinar sobre que cambiarían de algunas técnicas de enseñanza usada por sus profesores (*Cuadro 4*).

Cuadro 4.- Cambios propuestos por estudiantes

Factor: Cambios en las técnicas de enseñanza

- 1 Que los profesores en general te den confianza y seguridad de que puedes acercarte a ellos en caso de tener dudas o problemas con la materia.
- 2 Las exposiciones por parte de ellos, las dinámicas en clase, ya que a veces es demasiado aburridas las clases donde solo dejan tarea y ya.
- 3 Hacer la clase más dinámica, porque sinceramente se me hace tedioso el término programar.
- 4 Yo pienso que como alumnos es importante encontrar la mejor manera de aprender algo que se nos dificulta, si nosotros vemos que el profesor se motiva al dar la clase, esa emoción se contagiará.
- 5 Hacer las clases más dinámicas, motivar a los alumnos y poner ejemplos simples y claros.

Algunas de las palabras clave encontradas en el *Cuadro 4* son: confianza, seguridad, dinámicas, emoción y motivación. Involucrar todas ellas en una didáctica no es una tarea trivial ni de fácil implementación, debido al contexto e infraestructura que muchas veces presenta cada aula o universidad.

Emoción como factor de cambio

Partiendo del hecho de que como hemos observado, algunos factores que impactan en el rendimiento académico tienen una connotación externa; los cuales son imposibles de controlar y modificar, sin embargo sí podemos tratar de que estos factores puedan ser disminuidos mientras se permanece en el salón de clases. Alcanzar ese objetivo, analizamos el proceso que ocurre cuando las personas se desconectan al realizar actividades que involucran una intensa actividad emocional, como cuando participamos en torneos, competencias, deportes, juegos de mesa, videojuegos, entre otras.

El simple hecho de existir la posibilidad de perder o ganar en estas actividades, provoca una fuerte carga de emoción que involucra una alta concentración orientada a lograr el objetivo de ganar u obtener la recompensa del logro obtenido. Concentrarse en estas actividades lúdicas, hace que muchos de nuestros problemas desaparezcan en el tiempo mientras estamos inmersos en ellas.

Aunque describir la emoción pudiera parecer algo sencillo, obtener una definición no lo es tanto, actualmente no existe una definición única en la literatura científica, por lo que existen muchas teorías y definiciones tratando de explicar las emociones. En esta investigación tomamos las descripciones dadas por Lang (1968), Cano (1995) y Cano (1997) donde definen a la emoción como: Un concepto multidimensional, cuyas manifestaciones abarcan al menos tres sistemas de respuesta:

- a) Cognitivo-subjetivo (*experienciales*).- Lo que experimenta el sujeto (alegría, tristeza, etc.).
- b) Fisiológico-adaptativo (*anatómicas*).- Cambios fisiológicos (ritmo cardíaco, sudoración, etc.).
- c) Conductual-expresivo (*expresivas*).- Expresiones faciales (sonrisa, llanto, ira, miedo, etc.).

Además Cano (1997) se refiere a las emociones como una fuerte conmoción del estado de ánimo, placentero o displacentero, acompañadas de cambios orgánicos, expresiones y conductas observables. De esta manera, podemos encontrar que se generan emociones positivas y negativas que influyen de manera directa en nuestro estado de ánimo e incluso en la salud como lo muestra Cano *et al.* (2001). También se han realizado diferentes investigaciones tratando de encontrar la fuerte relación entre la emoción y como esta puede incentivar la cognición, tal como lo describe Izard *et al.* (1984).

En nuestra investigación la inclusión de la emoción en el aula, fue orientada únicamente bajo el tipo de respuesta cognitivo-subjetivo, a manera de privilegiar la experiencia de alegría al concluir logros y obtener recompensas por los mismos. Para alcanzar este objetivo tuvimos que modificar de manera radical la didáctica y la conducción de grupo.

Emoción como medio para incentivar la cognición

Para incluir la emoción en el aula, recurrimos al uso de diversas técnicas y métodos de aprendizaje con el fin de generar dinámicas de clase más activas y diferentes entre sí. Las dinámicas fueron creadas con el objetivo de realizar una actividad enmascarada como un desafío o logro, los cuales podían ser individuales, por equipo o grupales. La creación de estos ejercicios tiene una connotación individual para cada clase, contenido y objetivo a alcanzar; por lo que fueron

diseñadas únicamente para que los alumnos obtuvieran el conocimiento de los principios básicos de programación, y cuál es el objetivo general de esta clase.

La conducción del grupo por parte del profesor para la implementación de las dinámicas, fueron planteadas bajo el método de Aprendizaje Activo Keyser (2000), el cual tiene como finalidad involucrar a los estudiantes todo el tiempo en la clase, a fin de volverlos activos y participes. Con el fin de tratar de generar la emoción en base al desarrollo de logros, recompensas, tabla de posiciones, barras de progreso, etc., creamos un esquema de puntuación basado en un método de Ludificación descrito por Hsin *et al.* (2013) y Figueroa (2015), el cual tiene como meta incluir elementos y técnicas de diseño de juego, para ser incluidos en un contexto diferente.

Cabe resaltar, que muchas investigaciones basadas en Ludificación se orientan principalmente a utilizar software (programas) como elemento de aprendizaje. En este caso en específico, no se usó ningún tipo de software basado en Ludificación; la investigación solo uso un esquema de obtener altos puntajes como recompensa por cada actividad, logro o conducta prosocial realizada en el aula. Los puntajes eran anotados por el profesor y podían ser obtenidos a través de completar actividades por objetivo, por tiempo, aportación de conocimiento y ayuda a sus compañeros.

Para ayudar en la implementación de este nuevo esquema didáctico, al inicio de las clases se explicó a los alumnos que las palabras examen, proyectos, tareas y calificación serían eliminadas del curso. Este simple hecho, generó de manera inmediata una emoción de alegría, lo cual modificó la percepción de negatividad e incentivó una mejor actitud hacia la clase. También se explicó que lo único que tenían que hacer era ganar puntos, los cuales al final podían ser canjeados por una calificación; así entre más puntos obtuvieran mayor sería su calificación, por lo que al finalizar la explicación donde todo el grupo prestó mucha atención, la emoción empezó a fluir y un sentimiento de incertidumbre empezó a surgir de cómo serían las actividades difíciles o fáciles.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Cada vez que nos enfrentamos a algo desconocido o nuevo, nuestro proceso psicológico mantiene un alerta que conlleva una emoción inmersa, la cual puede ser positiva o negativa. A su vez, los momentos emotivos causan una sociabilidad innata a manera de compartir o enfrentar diversas situaciones. Christakis *et al.* (2010) describe este tipo de socialización cooperativa recíproca, por lo que aprovechando la incertidumbre creada, una de las primeras actividades que creo para el trabajo en pequeños equipos, los cuales debían competir con otros y donde ninguno de ellos sabía el grado de avance de los demás.

La incertidumbre de querer saber todo el tiempo como era su avance con respecto a los demás, provocó una fuerte emoción por ser los primeros, e indirectamente provocó empatía entre los miembros de cada equipo, como parte del proceso descrito por Nisson (2003) y Martínez *et al.* (2011). Al finalizar la actividad y recibir las respectivas recompensas basadas en altos puntajes (ejemplo: 25000 puntos), la conducta prosocial descrita por Palmero *et al.* (2010), empezó a surtir efecto entre los estudiantes del equipo.

Algunas de las siguientes actividades fueron desarrolladas para trabajar de manera individual, la lógica usada fue dar actividades muy fáciles y puntajes aparentemente altos. Esto con el fin de provocar un sentimiento de seguridad, confianza y elevación de autoestima; la emoción por

completar las actividades fue en incremento, algunas de ellas fueron diseñadas para desarrollarse en corto tiempo, para lo cual el profesor incluía un cronómetro.

Conforme la complejidad de las actividades iba incrementándose así como los puntajes; algunos alumnos como sucede en cualquier clase, tenían un proceso de comprensión más lento y generaban un proceso inicial de presión y desánimo. Para lo cual, el profesor brindaba ayuda y en el proceso de observar como sus compañeros uno a uno finalizaban actividad y obtenían sus respectivos puntos, generaba un proceso de reto personal para terminar la actividad. La conducta prosocial de sus compañeros que finalizaban primero y se emocionaban por los logros alcanzados, gustosamente se ofrecían a explicar y resolver dudas a sus compañeros, cuando el profesor no se daba abasto.

Este tipo de actitudes generó lo que Christakis *et al.* (2010) describe como el proceso de Contagio Emocional que puede modificar el estado de ánimo de varias personas; éste de manera indirecta, lo que conocemos como pertenencia social que inconscientemente los orienta a la copia de actitudes de los integrantes del grupo. Esto en poco tiempo generó un ambiente de cordial interacción social entre ellos.

Toda esta descripción presentada fue retomada como evidencias mediante el método etnográfico y usando la observación como técnica. Los resultados obtenidos a partir de la investigación de enfoque cualitativo fueron orientados en tres vertientes a) Emoción en la dinámica, b) Motivación y c) Conciencia de aprendizaje.

Los resultados obtenidos por la implementación de esta didáctica experimental, a fin de obtener evidencias de cómo puede influir la emoción en procesos cognitivos, rebasó las expectativas propuestas de manera inicial. El *Cuadro 5*, muestra las impresiones obtenidas de los alumnos al finalizar el curso, con respecto a tratar de generar emoción a las actividades en la clase.

Cuadro 5.- Las dinámicas dejaron un sentimiento de diversión

Factor: Emoción en la dinámica	
1	La materia es difícil pero con esta nueva estrategia educativa la clase fue amena y divertida, aprendí mucho y me daba gusto entrar a clase.
2	Definitivamente la clase me agrado demasiado, no creí que fuera tan fácil y divertida la programación.
3	Al principio pensé que sería una clase súper aburrida, pensaba sólo asistir porque debía la materia, pero después de tantas clases la programación me gustó. Ha sido de las clases más entretenidas que he tenido en la UAM. Gracias por hacer la clase tan divertida.
4	A mí me gustó mucho la clase de programación porque no fue aburrida y fue dinámica. Aprendí y comprendí muchas cosas nuevas. Me parece una buena forma de aprender cosas que normalmente son aburridas. Además noté que todos mis compañeros también la disfrutaron.
5	En general me agradó mucho la forma en que se manejaron las dinámicas en el curso, fueron muy dinámicas y entretenidas. El ambiente de trabajo fue muy bueno. El profesor generó confianza para poder extenderle nuestras dudas.

Como se describió de la sección anterior, al inicio del curso había una fuerte desmotivación y una idea pre-condicionada de dificultad. Como en muchas otras investigaciones, el objetivo es incentivar la motivación en los estudiantes, lo cual inherentemente influye de manera directa en el

incremento del rendimiento académico. Elevar la motivación no es algo tan fácil de lograr, diversos factores: externos, internos, sociales, personales y el contexto mismo pueden jugar en nuestra contra; pero en este caso, a decir de los estudiantes hubo una percepción de incremento de la misma (*Cuadro 6*).

Cuadro 6.-Incremento de motivación en el grupo

Factor: Motivación	
1	Hace mucho tiempo que no me sentía tan motivada en una clase, se ha perdido de vista la parte de la enseñanza en que ésta es divertida y no tan rigurosa. El método de enseñanza que está implementando es nuevo y sin pensarlo, diría que bueno, pues nos enseñó mucho a todos.
2	La forma de evaluar hace que los alumnos se motiven clase con clase. Sinceramente pensé que no aprendería nada, o peor aún que volvería a reprobar, sin embargo fue muy fácil el aprendizaje.
3	Esta clase me entusiasmó mucho porque no sólo nos motivó a pasar la materia, también en la primera clase me dejó reflexionando sobre la vida, sobre como no hay que darnos por vencidos nunca por difícil que creamos son los problemas, como considerábamos muchos esta clase.
4	Es un excelente profesor, la forma de trabajo debería ser implementada por todos los profesores. Usted debe de proponer la implementación de este trabajo.
5	El profesor se preocupa realmente en que nosotros aprendamos y realmente le resultó, todos aprendimos mucho.

La meta de todas las instituciones educativas es la de proporcionar nuevos conocimientos a sus estudiantes, cuando los estudiantes son conscientes de su aprendizaje, esto los motiva a seguirse preparando. Al inicio de las clases, los alumnos no encontraban una relación clara de cómo los conocimientos adquiridos en el curso, podían ser de beneficio en su práctica profesional. El *Cuadro 7* muestra que se adquirió un tipo de conciencia sobre los contenidos aprendido en el curso.

Cuadro 7.-Estímulo de la conciencia de aprendizaje

Factor: Aprendizaje	
1	Lo aprendido durante este tiempo significa mucho para poder mantenerse interesados en estos temas que en demasiadas ocasiones nos parecen ajenos, de este curso me llevo un gran conocimiento para poder seguir involucrado e interesado.
2	Programar ya no se me hizo cosa difícil al contrario fue lo mejor que aprendí, deberían ser así todas las clases.
3	La clase de programación me gustó mucho, creí que no iba a aprender y realmente aprendí mucho.
4	Esta materia se nos dificultó a varios compañeros en el pasado, sin embargo esta vez fue diferente, el método de enseñanza del profesor funcionó muy bien. Al tener 3 horas de clase, la materia se fue rápido no es monótona y aprendí bien. El profesor tuvo mucha paciencia al enseñarnos, buen método de enseñanza y buena disposición.
5	Pues la verdad fue una gran experiencia tomar este curso, que aparte de enseñarnos a programar tuvo bastante paciencia con nosotros y fue muy amable.

La experiencia lograda en esta investigación, nos hace reflexionar sobre ese contexto cambiante al que hoy nos enfrentamos todos los docentes. Día a día muchas veces empleamos diversas estrategias didácticas, con el fin de motivar al estudiante para despertar y mantener su interés en el aprendizaje de nuevo conocimiento; las cuales algunas veces funcionan y otras veces no. A partir de esta experimentación con esta didáctica, encontramos cosas muy interesantes y difíciles de observar bajo una perspectiva tradicional. Nuestra investigación previa sobre las emociones y

como éstas influyen en el proceso psicocognitivo, nos animó a observar la reacción de los estudiantes al eliminar palabras que causan emociones negativas, muchas veces generado por malas experiencias previas; así observamos que estas palabras conllevan una fuerte carga estresante, y al suprimirlas del curso que nivel de estrés bajo y la actitud positiva se incrementó. Las tareas en este caso, recibieron la denominación de: dinámicas, actividades, reto y metas, lo cual generó que fueran realizadas sin la carga de estrés y desánimo frecuente. Además se procuró que la mayoría de ellas fueron realizadas en clase y las solicitadas para realizarlas en casa, eran cortas, concisas y de utilidad para iniciar la siguiente clase.

Los exámenes por su parte fueron denominados como actividades de: misión, experimento y desafío, los cuales fueron frecuentes, cortos y presentados como algo divertido; aunque en el fondo de buscaba verificar a través de una evaluación continua, que el conocimiento había sido comprendido de manera correcta y a su vez verificar que ciertas competencias podían ser yarealizadas. Así en términos sencillos, podemos decir que el conocimiento que se dio, fue dado a través de una perspectiva diferente, pero preservando los objetivos y bajo un esquema donde involucramos la emoción como factor de entusiasmo.

CONCLUSIONES

Los resultados presentados en este artículo, pretenden ofrecer una nueva propuesta que ayude a los docentes en su labor cotidiana. Mostramos que incluir un pequeño rasgo de emoción, puede mejorar notablemente la motivación de los alumnos por aprender. Es necesario seguir investigando cómo podemos usar otros factores de cambio en el proceso de enseñanza aprendizaje. Muchas veces se piensa que la solución a las problemáticas actuales en el aula, se pueden solucionar con la simple incorporación de dispositivos tecnológicos o softwares, sin embargo, esta investigación muestra que con un simple cambio de didáctica más dinámica puede ser más que suficiente para obtener buenos resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

LITERATURA CITADA

- Arreguín, M. G. (2011). La Tecnología Celular: Un Recurso Motivacional-Cognoscitivo en la Pedagogía de la Ciencia, *Didac*, Num. 59, Enero-Junio. pp. 24-29.
- Balderrama, J. A., Díaz P. J. y Gómez, R. I. (2014). Actitudes Hacia la Actividad Física y el Deporte, *RA XIMHAI*, Vol. 10, Núm. 5, Julio-Diciembre.
- Bacigalupe, M. A. y Mancini, V. A. (2011). Motivación y Aprendizaje: Contribuciones de las Neurociencias a la Fundamentación de las Intervenciones Educativas, *Didac*, Num. 59, Enero-Junio, pp. 44-49.
- Cano, A. (1995). Orientaciones en el estudio de la emoción. *Manual de Motivación y Emoción*. Madrid: Editorial: Centro de Estudios Ramón Areces. pp. 337-383.
- Cano, A. (1997). Modelos explicativos de la emoción. Psicología General. *Manual Motivación y Emoción*. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, Madrid.

- Cano, A. y Tobal, J. J. (2001). Emociones y Salud, *Monografía de Ansiedad y Estrés*. Ed. Compobell, Murcia, pp.111-121.
- Christakis, N. A. y Fowler, J. H. (2010). El Sorprendente Poder de la Redes Sociales y Cómo nos Afectan, *Conectados*, 2ª. Edición. Santillana Ediciones Generales S. A. de C. V. (Reimpresión 2014).
- Figuerola, F. J. F. (2015). Using Gamification to Enhance Second Language Learning, *Digital Education Review*, Number 27, June.
- Gaítan, P. R. y Tepale, G. T. (2011). Motivación en los Estudiantes de la Ibero, *Didac*, Num. 59, Enero-Junio, pp. 59-60.
- García, E. G., García, A. K. y Reyes, A. (2014). Relación Maestro Alumno y sus Implicaciones en el Aprendizaje, *RA XIMHAI*, Vol. 10, Núm. 5, Julio-Diciembre, pp. 279-290.
- González, D. J. (2006). La Motivación: Varilla Mágica de la Enseñanza y la Educación, *Raileidoscopio*, Vol. 3, Num. 6, Julio-Diciembre, pp 89-94.
- Hsin, W., Huang, Y. y Soman, D. (2013). A Practitioner's Guide to Gamification Of Education, *Research Report Series*, University of Toronto, pp. 1-26.
- Izard, C. E., Kagan, J. y Zajonc, R. (1984). *Emotions, Cognition, and Behavior*, Cambridge University Press.
- Keyser, M. W. (2000). Active Learning and Cooperative Learning: Understanding the Difference and Using Both Styles Effectively, *Research Strategies*, V17, n1, September. pp. 35-40.
- Lang, P. J. (1968). Fear reduction and fear behavior: Problems in Treating a Construct, Research in Psychotherapy, *American Psychological Association*. Vol. 3, Washington, D.C.
- Martínez, V. y Pérez, O. (2011). La Empatía en la Educación: Estudio de una Muestra de Alumnos Universitarios, *Revista Electrónica de Psicología*, Vol. 14, No. 4, Diciembre, pp. 174-190.
- Nisson, P. (2003). Empathy and Emotions: On the Notion of Empathy as Emotional Sharing, *Department of Philosophy and Linguistics*, Umea University, Sweden.
- Palmero, F., Gómez, C., Guerrero, C. y Carpi, A. (2010). Manual de Prácticas de Motivación y Emoción, Ed. *Universitat Jaume I*, C. Sapientia, pp. 40.
- Romero, L., Utrilla, A. y Utrilla, V.M. (2014). Las Actitudes Positivas y Negativas de los Estudiantes en el Aprendizaje de las Matemáticas, su Impacto en la Reprobación y la Eficiencia Terminal, *RA XIMHAI*, Vol. 10, Núm. 5, Julio-Diciembre.
- Ruiz, R. y García, J. L. (2014). Causas y Consecuencias de la Deserción Escolar en el Bachillerato: Caso Universidad Autónoma de Sinaloa, *RA XIMHAI*, Vol. 10, Número 5, Julio-Diciembre.

Santos, G. M. A. (2014). La Evaluación como Aprendizaje, Cuando la Flecha Impacta en la Diana, 2ª. Edición revisada y aumentada, Ed. Narcea, S.A.

Síntesis curricular

Sergio Zepeda Hernández

Obtuvo su Doctorado en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN en 2009. Actualmente es Profesor-Investigador del Departamento de Tecnologías de la Información de la División de Ciencias de la Comunicación y Diseño, de la Universidad Autónoma Metropolitana. Pertenecer al Cuerpo Académico Interacción y Sociedad, sus intereses de investigación son: Educación, Interacción Social, Sociedades Digitales, Análisis de Redes Sociales, Interacción Humano-Computadora y Sistemas de Información.

Rocío Abascal Mena

Obtuvo su Doctorado en el Instituto Nacional de Ciencias Aplicadas (INSA) de Lyon Francia en 2005. Actualmente es Profesor-Investigador del Departamento de Tecnologías de la Información de la División de Ciencias de la Comunicación y Diseño, de la Universidad Autónoma Metropolitana. Pertenecer al Cuerpo Académico Interacción y Sociedad, sus intereses de investigación son: Educación, Análisis de Redes Sociales, Lingüística Computacional, Sociedades Digitales, Interacción Humano Computadora.

Erick López Ornelas

Obtuvo su Doctorado en la Universidad Paul Sabatier de Toulouse Francia en el 2005, Actualmente es Profesor-Investigador del Departamento de Tecnologías de la Información de la División de Ciencias de la Comunicación y Diseño, de la Universidad Autónoma Metropolitana. Pertenecer al Cuerpo Académico Interacción y Sociedad, sus intereses de investigación son: Educación, Análisis de Redes Sociales, Sociedades Digitales, Sistemas de Información Geográfica, Percepción Remota y Sistemas Contextuales.

