

publicaciones personales y en conjunto, ello impulsará el proceso de investigación dentro de la escuela normal. La posibilidad de lograr constituir comunidades de aprendizaje es muy amplia y de acuerdo con los resultados obtenidos se prevé que pueda ser posible, se necesita para ello adecuar algunos aspectos de la práctica profesional y hacer coincidir los contextos de aprendizaje, pues en ocasiones lo que se lleva a cabo dentro de la escuela no tiene por qué verse reflejado de manera tajante al desarrollar una verdadera práctica.

El proceso de conformación del CA en relación con la comunidad de aprendizaje implica diferentes aspectos, de entre los cuales al revisar los resultados se encontró relación con lo que pasa de forma diaria. Este trabajo diario también se refiere como trabajo cotidiano. En este sentido también debe entenderse como un locus más de aprendizaje. De acuerdo con Torres (2004) Hay muchos locus de aprendizaje: el hogar, el sistema escolar, la naturaleza, la calle, la comunidad y el trabajo mismo entre otros. Lo mismo que muchas fuentes de aprendizaje: el juego, la lectura, la experiencia, la observación, la reflexión, la conversación, entre otros y en conjunto aseguran aprendizajes dentro de un contexto permanente para aprender.

Por tanto al referir el trabajo cotidiano, aun cuando este se pueda ver con más claridad dentro del aula escolar, no solo implica los aspectos de escolarización formal, en todo caso reúne mucho de lo que se hace dentro del proceso de formación docente, en donde se combinan diferentes situaciones. La comunidad de aprendizaje se enriquece cuando, al usar la herramienta en línea pueden compartir documentos, socializar aprendizajes y desarrollar el trabajo realizado en las aulas de manera cotidiana.

Cuando se alude a vinculación se piensa en un proceso automático que se da de forma natural entre instituciones y docentes, sobre todo si en ellas hay intercambio de personas que laboran en estas. Pero es necesario de acuerdo con el actual desarrollo de las IES pensar en una vinculación diferente. Buscando la “construcción de redes” (Campos, 2005). Es así que al proponer trabajo en comunidades de aprendizaje se comienza a vislumbrar una vinculación donde se interrelacionan diferentes personas y que puede ser resultado del proceso de la investigación educativa. Al poder confrontar lo aprendido en un contexto real, problematizando y buscando la reflexión entre el docente y estudiante.

Retos del Cuerpo Académico en la Escuela Normal

Gimeno Sacristán (1999) señala que “La educación debe mostrar que no hay conocimiento que no esté en algún grado amenazado por el error y por la ilusiones”. Esto se puede generar a través de proponer espacios de reflexión, los cuales se observan como uno de los retos que CA se tiene dentro del trayecto formativo en la institución, una evidencia empírica lo menciona:

Al trabajar en colectivo tú puedes hacer comentarios y reflexiones, además todas las experiencias en el desarrollo de los cursos dejan aprendizajes (Comunicación Personal, 2016).

Estos espacios de reflexión son la oportunidad para tejer las redes en una nueva vinculación. Así, construir una vinculación requiere de participación y de entender, que hay más que meras informaciones o notificaciones. Esto se encontró cuando se percibió la participación de los docentes normalistas.

La vinculación por tanto implica tener aspectos compartidos, los cuales pueden ser generadores de conocimiento y aplicación del mismo. Lo cual se ve reflejado en contexto real del docente. Con lo que se pretende crear conocimiento conjunto, esto se observa en la siguiente descripción:

Al escribir algo puedo orientar mi práctica y por lo mismo la de los alumnos, por eso es importante apoyar a las alumnas en cuanto al trabajo que realiza en el grupo (Comunicación personal, 2016).

Esta vinculación en la formación docente, estriba en una relación total con la escuela normal: docentes y estudiantes aluden a la vinculación cuando realizan trabajo conjunto. Se mencionó una vinculación necesaria entre la escuela normal así como la necesidad de tener comunicación entre docentes. En este sentido esto se da pauta al constituir una comunidad de aprendizaje para crear una vinculación más definida y orientada a la construcción de redes entre para el logro de los objetivos propuestos como CA en la LGAC.

Dentro de los resultados encontrados se destacó la necesidad de comunicación entre los docentes y estudiantes. Esto se nota en la propuesta de la plataforma para apoyar el desempeño dentro de la práctica profesional. De tal forma que haya comunicación directa propuesta en el uso de dicha herramienta. De acuerdo con Wegner (2013) una plataforma para consolidar una comunidad de aprendizaje es vista como una alternativa dentro del proceso de formación en torno a la comunicación. Por tanto la repercusión de la comunicación es proporcionar un adecuado contacto continuo, vinculación y comunicación entre todos los integrantes de la comunidad, la propuesta del CA, es lograr hacer eficiente la comunicación y con ello mejorar la calidad de la enseñanza. Un reto más dentro del CA es propiciar la innovación, esta se puede entender cómo, el hacer una actividad de manera creativa y diferente, de cómo se ha utilizado (Vélaz, 2015).

Es importante hacer nuestro trabajo con una planeación, que sea diferente y a la vez cumpla con lo que pide dentro de la institución (Comunicación Personal, 2016).

Al considerar que con el trabajo cotidiano se pueden atender situaciones inmediatas, este espacio de la plataforma de comunicación y aprendizaje fue determinante en el proceso de la constitución de la Comunidad de Práctica con tendencia para mejorar el proceso de formación docente. En esta idea de trabajo con el CA, se propone el uso de propuestas y herramientas en el trabajo diario y en línea, como la planeación, como aspectos que contribuyen a generar prácticas verdaderas, en contextos situados y con problemas comunes. El conocimiento y como se genera es resultado del despliegue y no solo de su aplicación.

De esta manera buscamos como menciona Wenger (2013) una identidad que nos permita rebasar las situaciones escolares anquilosadas, para abrirnos a otros ámbitos, experiencia intercambio y por tanto abrirnos a otras personas, que comparten la docencia, en busca de una identidad como docentes.

LITERATURA CITADA

- Bastida Morales, *et al.* (2006) Cuerpos Académicos y Desempeño Institucional. El caso de la Universidad Autónoma de Sinaloa. México Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Contreras, *et al.* (2010). Investigar la experiencia educativa. Madrid, España: Morata.
- Elgob, C. (2011) Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. GRAO. Barcelona, España
- Gimeno Sacristán, J. (1999). Poderes inestables en educación. España: Morata.
- INEE (2015). Los docentes en México. Informe 2015 México: INEE.

- Santos, López. (2010) Cuerpos Académicos: Factores de integración y producción de conocimiento. Revista de Educación Superior. Julio- Septiembre, No. 155.
- Vélaz, I. (2015) Sistematizar la innovación en las organizaciones. Revista Empresa y Humanismo / Vol XVIII / Nº 2 . ISSN: 1139-7608.
- Wenger, E. (2013) Themes and Ideas: Communities of practice, <http://www.ewenger.com/ewthemes.html>, acces 16/05/13.

Síntesis curricular

Cecilia Ortega Díaz

Licenciatura en Educación Primaria, Especialización en Formación de Docentes, Maestría en Ciencias de la Educación y Doctora en Educación de las Ciencias, Ingenierías y Tecnologías por la Universidad de las Américas Puebla. Investigadora Educativa en La Escuela Normal de Amecameca. Con la Línea: Aprendizaje Profundo y Complejo. Integrante del Cuerpo Académico en Formación: “Reflexión e Interacción en la Formación de docentes”.

Antonio Hernández Pérez

Licenciatura en Educación Primaria, Especialización en Formación de Docentes, Maestría en Ciencias de la Educación y Doctor en Educación de las Ciencias, Ingenierías y Tecnologías por la Universidad de las Américas Puebla. Investigador Educativo en La Escuela Normal de Amecameca. Con la Línea: Comunidades de Aprendizaje y Práctica. Integrante del Cuerpo Académico en Formación: “Reflexión e Interacción en la Formación de docentes”.



LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNO

UNIVERSITY SOCIAL RESPONSIBILITY FROM THE PERSPECTIVE OF THE STUDENT

Myrna Delfina López-Noriega¹; Lorena Zalthen-Hernández² y María de los Ángeles Cervantes-Rosas³

¹Profesora investigadora de la Facultad de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad Autónoma del Carmen. ²Profesora de tiempo completo de la Facultad de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad Autónoma del Carmen, ³Profesora investigadora adscrita al departamento de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Occidente unidad Guasave.. Responsable de la comunicación: María de los Ángeles Cervantes Rosas, Salvador Alvarado No. 302, Guasave, Sin. Tel. 687 139 0487.

RESUMEN

Las instituciones deben responder a las exigencias del entorno en que se desenvuelven, desarrollando funciones sustantivas sin quedar al margen de las prácticas de responsabilidad social que se han convertido en una vía para permanecer y contribuir al desarrollo de la comunidad en que se insertan las instituciones de educación superior (IES). El objetivo planteado es analizar la percepción de los estudiantes de la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR) sobre las acciones y prácticas de responsabilidad social. Se hizo uso de la metodología cuantitativa, utilizando una encuesta basada en las propuestas de Vallaes (2009); como principal hallazgo se puede mencionar un área de oportunidad en docencia, vinculación e investigación así como en vinculación con el entorno; los alumnos perciben como aceptable la posición de la universidad respecto a las prácticas de responsabilidad social.

Palabras clave: IES, stakeholders, desarrollo regional.

SUMMARY

Institutions must respond to the requirements of the environment in which they operate, developing substantive functions without being apart from the practices of social responsibility that have become a way to stay and contribute to the development of the community in which the institutions of higher education (IES) are inserted. The stated objective is analyzing the perception of the students of the Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR) on the actions and practices of social responsibility. It made use of quantitative methodology, using a survey based on the proposals of Vallaes (2009); as a main finding one can mention an area of opportunity in teaching, links and research as well as in relation to the environment; the students perceived as acceptable the position of the University regarding the practices of social responsibility.

Key words: IES, stakeholders, regional development.

INTRODUCCIÓN

Los cambios en el entorno exigen a las instituciones y organizaciones un comportamiento más comprometido con el ambiente ya que se les reconoce responsabilidad no solamente en el ámbito social y económico sino también en el ambiental. La inserción de las prácticas de responsabilidad social impone nuevos retos para hacer frente a los cambios que se presentan en la forma de hacer negocios (López *et al.*, 2015).

Las instituciones educativas requieren desarrollar nuevos modelos de gestión en los cuales desde su filosofía, valores y objetivos, estén incluidos los ejes estratégicos de la responsabilidad social: económico, social y ambiental; incorporando las inquietudes de los stakeholders o grupos de interés

rediseñando el rol social de la universidad como un elemento que sirva de mejora en la calidad de las instituciones formadoras del talento humano.

Dentro de ese contexto, las instituciones de educación superior (IES) están cada vez más conscientes de que su funciones no se pueden realizar con calidad al margen de la RS, que como universidad, se les exige, y que a su vez se relaciona con el saber hacer de los líderes, con el comportamiento de las personas y la relación que se da con la sociedad. Las universidades socialmente responsables deben integrar en sus procesos valores personales, profesionales y éticos que favorezcan el comportamiento ético y responsable de los futuros profesionales; que respondan a las necesidades de una manera justa y congruente ante la sociedad, que contribuyan a la resolución de las carencias y limitaciones presentadas en la sociedad y su entorno, generando un compromiso que promueva las prácticas de RS.

La RS es un área en construcción pero de creciente aceptación para las universidades; sin embargo, todavía se está lejos de poder definir una norma de ellos (Vallaey *et al.*, 2009); destacan los esfuerzos que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) está realizando en conjunto con el Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria (OMERSU) y la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración (ANFECA).

El OMERSU pretende el fortalecimiento e institucionalización de la perspectiva de RSU en las IES de México, favoreciendo su seguimiento, evaluación y mejora continua de los resultados alcanzados, para lo cual ha llevado a cabo cursos- talleres desde el 2015; mientras que la Coordinación Nacional de Responsabilidad Social Universitaria de la ANFECA busca promover la calidad y la ética del desempeño de las escuelas y facultades de negocios mediante una gestión responsable por lo que lanza su primer convocatoria para la obtención del Distintivo de Responsabilidad Social Universitaria (RSU, 2016), con lo que se pretende evidenciar de manera tangible los impactos educativos en la generación y aplicación del conocimiento, organizacionales, ambientales y sociales que sus instituciones afiliadas adoptan para buscar el desarrollo humano sostenible (ANFECA, 2016).

Dentro de este marco, para que las instituciones de educación superior (IES), como la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR), puedan responder a dichos compromisos y contribuir a solucionar la problemática del entorno, es necesario llevar a cabo un rediseño de sus procesos académicos y administrativos así como adecuación de sus políticas de manera profunda. Desde esa perspectiva, es importante determinar en qué medida las acciones implementadas en el marco de la RS son dimensionadas desde la perspectiva de sus partes interesadas.

Se presentan los principales resultados de una investigación que tiene como objetivo determinar la relación del principal *stakeholder* interno que es el alumno y la percepción que este tiene sobre las acciones y prácticas de RS de la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR). Para ello, se realizó una revisión documental que permitió construir el marco teórico y estado del arte de la RSU, partiendo desde el concepto de RS y haciendo énfasis en la teoría de los *stakeholders* de Freeman. Posteriormente, teniendo en consideración las zonas de influencia y niveles de RSU bajo los cuales Valleys (2006) clasifica a los *stakeholders* internos, se aplicó una encuesta (Vallaey *et al.*, 2009) que permitió recoger las percepciones que los actores universitarios (estudiantes, docentes, administrativos, autoridades) tienen acerca del desempeño universitario en los cuatro ejes de RS que plantean Vallaey *et al.* (2009). Finalmente, se analizaron la información recolectada y se presentan los principales resultados.

La responsabilidad social universitaria y la teoría de los *stakeholders*

La RSU es una política de gestión de calidad ética y moral que busca formar personas con valores y compromisos sociales mediante el logro de las políticas institucionales establecidas como comunidad universitaria. Sabiendo que las universidades son entes con un valor determinante dentro de la sociedad en que está inmersa, iniciando y emplazando hacia una mejora de aprendizaje basándose en proyectos sociales la cual llevarán hacia una cultura de generación de valor socialmente responsable.

Aunque existe un consenso en que la RS se origina alrededor del quehacer empresarial, la gran diversidad de ámbitos del conocimiento que rodean a este concepto, ha redundado en una importante cantidad de teorías con las cuales se relaciona al mismo tales como la teoría de la agencia, teoría institucional, teoría de los *stakeholders*, teoría de la administración o la teoría de la firma, solo por dar algunos ejemplos (Carroll, 1979; Wartick y Cochran, 1985; Garriga y Melé, 2004; Secchi, 2007).

Cuando Freeman (1984) presenta su teoría de los *stakeholders*, ampliaría la RSE, que ya no se reduciría únicamente a los propios accionistas sino que se estaría incluyendo clientes y proveedores, directivos y empleados, bancos y sindicatos, la comunidad local, las autoridades, las asociaciones de intereses, los competidores, etc.

El concepto de *stakeholder* es ampliamente aceptado en la actualidad, aunque ha experimentado algunas variaciones desde su aparición, la definición más empleada de *stakeholder* sigue siendo la que aportó Freeman en 1984, quien los define como un grupo de personas que son afectados por las actividades realizadas por la empresa. Así, la teoría de los *stakeholders* se ha presentado tanto en el marco de las teorías de la organización (Freeman, 1984; Mitroff, 1983) como en el de la ética de la empresa (Carroll, 1979), como una superación de la teoría neoclásica que identifica la maximización del beneficio con el objetivo de la empresa por lo que hace de los propietarios los únicos implicados en dicho objetivo.

Independientemente de la génesis del término, es evidente que su inclusión en el concepto de RSE marcó un nuevo modelo de gestión de las organizaciones. Así, una organización debería operar para el beneficio de todos aquellos a los que se puede considerar tienen interés en ella (Freeman y Evan, 1977).

La teoría de los *stakeholders* explica las características que deben tener cada uno de ellos y el comportamiento que asumen en la empresa, siempre al margen de los objetivos. Deben enfocarse al desempeño social y económico para cuidar siempre los beneficios externos empresariales, manteniéndose pendientes de la competencia de distintos sectores o giros (Carroll, 1991).

Para Goodpaster (1991) existen tres niveles en la teoría de los *stakeholders*, los dos primeros gozaban de gran aceptación: 1) el estratégico, que recomienda tener en cuenta los intereses de los implicados (los no propietarios) como medio para conseguir los objetivos (económicos) de la empresa, pero sin contenido moral; 2) el multifiduciario, que, ya en el plano moral, atribuye una responsabilidad económica a los directivos de la empresa frente a todos los *stakeholders*, propietarios o no, bajo las mismas condiciones; y 3) la “síntesis” propuesta por Goodpaster, que distingue entre las obligaciones económicas frente a los propietarios y otras no económicas y restringidas frente a los demás implicados.

Es evidente, que el concepto de grupos de interés o *stakeholders* se encuentra estrechamente relacionado con el de RS, lo que implica, para las organizaciones, diseñar estrategias y políticas que, en la medida de lo posible, satisfagan las necesidades y demandas de estos grupos. Por consiguiente, la

organización no debe buscar sólo la generación de beneficios económicos, sino también trascender lo material y buscar beneficios sociales, con la finalidad de satisfacer las expectativas de los grupos de interés internos y externos.

De la Cuesta (2010) señala que la RSU significa realizar todas las acciones bajo principios de ética, buen gobierno, respeto al medio ambiente, compromiso social y promoción de valores ciudadanos. Ambas conceptualizaciones muestran la estrecha vinculación que existe de la universidad con sus grupos de interés (*stakeholders*) y el papel que desempeñan en las universidades actuales. En las universidades es difícil identificar los principales grupos de interés debido a la complejidad de los impactos múltiples y de largo plazo de la misma como institución social (Vallaey, 2008).

Con la postura anterior coinciden Benneworth y Jongbloed (2010); sobre ello, señalan Mitchell *et al.* (1997) que existen diversos factores, como el poder, la legitimidad o la urgencia, que determinan la importancia de los *stakeholders* para cualquier tipo de organización, por lo que en la universidad, al igual que en cualquier tipo de organización, no es fácil identificarlos (Aldeanueva, *et al.*, 2015).

Los stakeholders de las universidades.

Los grupos de interés que se pueden identificar en las universidades son: personal no docente, personal docente, autoridades, estudiantes, proveedores, egresados, empleadores, competidores, comunidades locales, organizaciones sociales y el Estado (Vallaey, 2009). Vallaey (2009) identifica tres zonas de influencia: RSU interna compuesta por docente, estudiantes, administradores y autoridades; RSU externa 1 donde agrupa empleadores, egresados, proveedores y socios estratégicos directos. Por último, RSU Externa 2 donde se identifican Estado, sociedad, desarrollo y medio ambiente. Mientras que para Aldeanueva (2015) uno de los principales grupos de interés está compuesto por los alumnos.

La responsabilidad social de la Universidad Autónoma del Carmen

A finales de la década de los noventa la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR), 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. En el mismo documento planteo 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).

Por otro lado, 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.

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).

En un análisis del avance en las buenas prácticas de RSU en la UNACAR realizado en el 2015, se logró un inventario de las buenas prácticas a nivel institucional y de la Facultad de Ciencias Económicas Administrativas de esa institución; se clasificaron de acuerdo a una matriz con base en los impactos generados en su entorno (López *et al.*, 2015) de acuerdo a la propuesta de *Matriz para formular y evaluar la calidad y la riqueza de iniciativas de responsabilidad universitaria* propuesta por Vallaey (2004), en cuanto a las cuatro áreas que impactan: organizacional, ambiental o participación, educativo, cognitivo o social, que definen a los cuatro ejes de gestión socialmente responsable de la universidad (Vallaey, 2004).

Vallaey *et al.* (2009) señala los estudiantes están sujetos al impacto de tres de los cuatro ejes propuestos; razón que nos lleva a buscar su percepción sobre estos ejes de RS.

Percepción de actores internos	Ejes de responsabilidad social
Estudiantes	Campus responsable
	Formación profesional y ciudadana
	Participación social

Figura 1.- Ejes de responsabilidad que impactan a los estudiantes (Vallaey *et al.*, 2009).

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación fue no experimental de carácter exploratorio ya que se hace un acercamiento a la problemática con el fin de generar un conocimiento que permita un incremento en las investigaciones sobre el tema y, además, la información permitió la construcción de la opinión de uno de los actores universitarios internos más importantes: los estudiantes, acerca del desempeño de la UNACAR en tres de los cuatro ejes de responsabilidad social propuestos por Vallaey (2004).

Como señalan Vallaey *et al.* (2009), en este sentido *las encuestas permiten lograr una mayor representatividad estadística en la recopilación de opiniones y sirven para comparar en el tiempo la evolución de las percepciones de la comunidad universitaria*. Por lo que en esta fase, la investigación tuvo un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo, transversal o transeccional.

Población. La población sujeta de estudio fueron los 2942 estudiantes inscritos en el ciclo escolar agosto-diciembre 2014 en las cinco facultades del Campus Principal de la UNACAR (*Cuadro 1*).

Cuadro 1.- Población estudiantil en el Campus Principal de la UNACAR

FACULTAD	ESTUDIANTES INSCRITOS
Ciencias Económicas Administrativas (FCEA)	992
Ciencias Químicas y Petrolera (FQYP)	772
Ciencias Educativas(FCE)	368
Derecho (FD)	332
Centro de Tecnologías de la Información (CTI).	478
TOTAL	2942

Fuente: información proporcionada por las secretarías escolares de cada una de las facultades.

Determinación de la muestra: De 2,942 estudiantes inscritos en el periodo señalado, con un nivel de confianza del 95%, y un error no mayor al 5% se obtuvo una muestra de 340; se aplicaron los cuestionarios conforme a estratos proporcionales, indistintamente del programa educativo o ciclo escolar. Para la aplicación de la encuesta se consideró un muestreo no probabilístico de conveniencia.

Instrumento de recolección de datos. Se adecuó el instrumento de Vallaey *et al.* (2009) que originalmente se dividía en tres secciones de acuerdo a tres de los cuatro ejes: campus responsable, formación profesional, participación social, y a la cual le fue añadida un sección preliminar en la que se integraron preguntas que permitirían caracterizar a nuestra muestra, por lo que se incluyeron preguntas de tipo sociodemográfico.

Finalmente, el instrumento se integró por 52 preguntas en tres secciones que se nombraron como: 1) información sociodemográfica, de la pregunta 1 a la 12; 2) sobre la gestión de la UNACAR, de la pregunta 13 a la 31; 3) sobre la docencia, vinculación e investigación en la UNACAR, de la pregunta 32 a la 41; y, 4) sobre la vinculación con el entorno de la UNACAR, incluía de la pregunta 42 a la 52. Se utilizó una escala de Likert de 6 puntos que van desde el 1 totalmente en desacuerdo hasta el 6 totalmente de acuerdo. La encuesta fue administrada por cuadrillas y se recolectó información de septiembre a noviembre de 2014. El análisis de la información se realizó con IBM SPSS Statistics 19.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Perfil. Los estudiantes encuestados estaban conformados por 61.8% de mujeres y un 37.9% fueron hombres, un estudiante no respondió la pregunta (0.3%). La edad promedio de los participantes en la encuesta fue de 20.41 años con una desviación estándar de ± 2.13 años; una moda de 19 años, un rango que iba de 19 a 33 años. En cuanto al estado civil, el 88.8% señaló ser soltero, el 7.43% dijo ser casado, en tanto el 2.6% indicó tener algún otro tipo de relación, mientras que el 1.2% dijo estar divorciado, el 0.9% no respondió este cuestionamiento. Sobre su lugar de origen, el 62.6% de los encuestados dijeron

ser del estado de Campeche; seguido por un 13.2% de Tabasco; un 7.6% de Veracruz; un 3.2% de Yucatán; el porcentaje restante se presentó en porcentajes menores de otros estados e incluyó algunos de origen extranjero.

Tiempo de estar viviendo en esta ciudad: el rango de respuestas fue desde los 4 meses hasta los 30 años. Cabe señalar que de los 213 originarios del estado de Campeche, sólo 70.89% (151) nacieron en esta isla, el 29.11% (82) son de alguna localidad perteneciente al estado; inscritos desde el primero hasta el noveno semestre siendo mayoría aquellos que se encontraban en un semestre impar dado el periodo en que se aplicó la encuesta. No hubo participación alguna de estudiantes de sexto semestre. Con el objeto de tener un parámetro sobre el conocimiento que tienen los estudiantes sobre el tema de la RS y poder ampliar sobre algunos términos clave de la encuesta de acuerdo a la sugerencia de Vallaeys et al (2009), se les cuestionó sobre si habían escuchado hablar de la RSU, el 55.6% respondió afirmativamente (*Figura 2*).

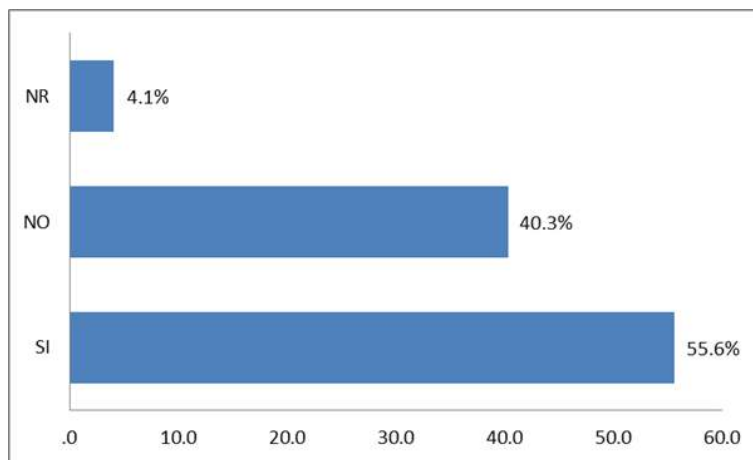


Figura 2.- Estudiantes que han escuchado hablar del término de RSU (construcción propia a partir de la encuesta aplicada).

En cuanto a la RSU de la UNACAR, se obtuvieron las medias de cada una de las preguntas de las tres secciones que abordaba: 1) la gestión; 2) la docencia, vinculación e investigación, y 3) la vinculación con el entorno. Los resultados se muestran en la *Figura 3*.

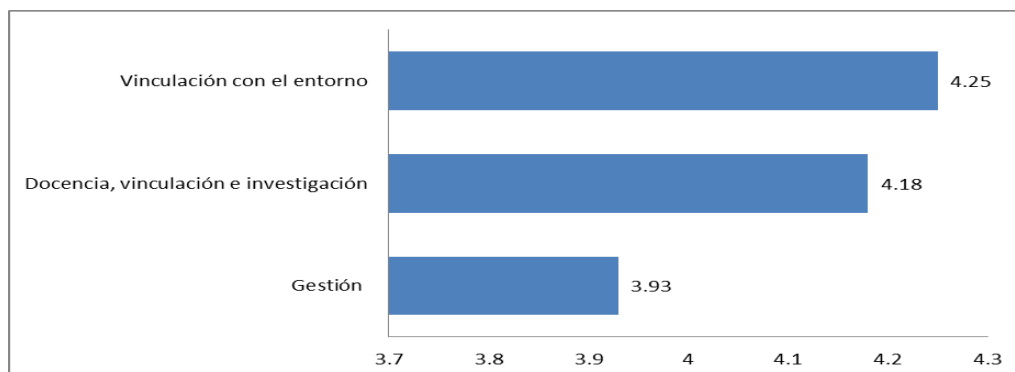


Figura 3.- Percepción de los estudiantes sobre la RSU de la UNACAR (construcción propia a partir de la encuesta aplicada).

De acuerdo a la ponderación determinada se encuentra que la percepción de los estudiantes en cuanto a los tres ejes que se señalan, es parcialmente de acuerdo dado los valores de 3.93, 4.18 y 4.25 que se obtuvieron. Pese a lo anterior se muestra que en el análisis individual de cada uno de los ítems (preguntas) se pueden observar evidentes diferencias.

En cuanto al eje de “Campus responsable”, que corresponde a la gestión socialmente responsable de la UNACAR, así como sus procesos internos y el cuidado del medio ambiente, el resultado más bajo fue sobre la pregunta 23, en tanto el valor más alto fue en la pregunta 17. Se considera que los estudiantes estuvieron “parcialmente de acuerdo” con que en la UNACAR se promueven este tipo de acciones.

Cuadro 2.-Sobre la gestión en la UNACAR

No.	PREGUNTA	VALOR
17	Existe igualdad oportunidades para hombres y mujeres en los puestos directivos.	4.38
28	Recibo información oportuna de lo concerniente a mi trayectoria académica.	4.23
24	Existe congruencia entre las normas de la universidad y lo que se practica en la facultad.	3.53
23	Las decisiones de las autoridades toman en cuenta las opiniones de la comunidad universitaria.	3.51
TOTAL		3.93

En cuanto al eje de “Formación profesional y ciudadana” que comprende la gestión socialmente responsable de la formación académica en la UNACAR, se observan resultados más uniformes, dado que su variabilidad fue de sólo de ± 0.054 . En este caso, también se considera que los estudiantes estuvieron “parcialmente de acuerdo” con que en la UNACAR se promueven estas acciones.

Cuadro 3.-Sobre la docencia, vinculación e investigación en la UNACAR

No.	PREGUNTA	VALOR
34	Mi formación universitaria me hace empático con la lucha contra las injusticias sociales y económicas.	4.41
33	La formación que recibo de la facultad es integral, es decir, me proporciona conocimientos, habilidades y actitudes.	4.32
32	Mi formación universitaria es ética y Socialmente Responsable.	4.1
38	Los cursos que tomo fomentan mi participación en proyectos sociales fuera de la facultad.	3.96
TOTAL		4.18

Finalmente, en cuanto a la “Participación social” que implica el involucramiento en el desarrollo humano sostenible de la comunidad y región, de acuerdo al PID de la UNACAR, el resultado más bajo fue en la pregunta 43, en tanto el valor más alto fue en la pregunta 51. Se considera que los estudiantes estuvieron “parcialmente de acuerdo” con que en la UNACAR se promueve la vinculación con el entorno.

Cuadro 4.-Sobre la vinculación con el entorno de la UNACAR

No.	PREGUNTA	VALOR
51	En mi trayectoria escolar he adquirido conocimientos sobre los problemas sociales de mi país.	4.59
45	Mi facultad organiza foros y actividades relacionadas con los problemas sociales y	4.54

	ambientales.	
42	Mi facultad promueve que nos preocupemos por problemas sociales como agentes de cambio.	4.1
43	Mi facultad se vincula con diversos organismos de desarrollo social.	3.95
TOTAL		4.25

Dado que la escala de Likert empleada fue de 6 puntos, las respuestas mayores a 4 se consideraron como aceptables y respuestas menores a 4 se consideraron como no aceptables. Este rango se definió con el propósito de que en aquellos ejes y desempeños (ítems) de RS de la UNACAR cuyo valor pudiese catalogarse como no aceptable representase un área de oportunidad para que la UNACAR logre un nivel más satisfactorio entre los estudiantes, en este caso en cuanto a la gestión de la RS, que implica temas relacionados especialmente con la transparencia y democracia (buen gobierno), en la institución (preguntas 23 y 24 del cuestionario).

Por otro lado, hay que señalar que si bien los ejes restantes, docencia, vinculación e investigación y el eje de vinculación con el entorno, la realidad es que pueden catalogarse como regulares dada la escala de Likert trabajada, por lo cual representan también un área de oportunidad para mejorar. Por lo que existe la posibilidad de una mejora de desempeño del actuar socialmente responsable especialmente en temas relacionados con la vinculación (preguntas 38 y 43) con el entorno y el desarrollo social.

Los promedios generales de cada uno de los tres ejes que van de 3.93 a 4.25 ubican a la UNACAR en la opinión de los estudiantes en una posición aceptable en cuanto a sus acciones y prácticas de RS; pese a ello, y mirando bajo la lupa de la imparcialidad los indicadores de menor puntuación, existen puntos críticos que deben ser resueltos, pues si bien lo que aquí se presenta sólo es la percepción del estudiante, se tiene que recordar el papel esencial que este juega para el quehacer universitario.

LITERATURA CITADA

- Aldeanueva, I. et al (2015). *Experiencias iberoamericanas en responsabilidad social universitaria* (recurso electrónico). Medellín: Funlam.
- 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.
- Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración, ANFECA (2016). Convocatoria para la obtención del Distintivo Responsabilidad Social Universitaria 2015 (RSU 2015). Consultado el 7 de abril de 2016, en: http://www.anfece.unam.mx/docs/convocatoria_RSU_v5.pdf
- Benneworth, P., y Jongbloed, B. W. (2010), Who matters to universities A stakeholder perspective on humanities, arts and social sciences valorization. *Higher Education*, 59 / 5, 567-588.
- Carroll, A. (1991). The pyramid of corporate social responsibility. *Business Horizons*, 39-48.
- Carroll, A. (1979). A Three-Dimensional Conceptual Model of Corporate Performance. *Academy of Management Review*, 4(4), 497.
- Clarkson, M. (1995). A stakeholder framework for analyzing and evaluating corporate social performance. *Academy of Management Review*, 20(1), 92-117.
- De la Cuesta, M. (2010). Experiencia de reporting sobre responsabilidad social en la UNED, II Jornadas de Responsabilidad Social de la Universidad de la Universidad Jaime I de Castellón de la Plana.

- Consultado el 2 de febrero de 2016, en:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4182231.pdf>
- Dodd, M. (1932). For whom are corporate managers trustees. *Harvard Law Rev.* 45, 1145-1163.
- Freeman, R. (1984). *Strategic Management: A stakeholder approach*. Massachusetts: Pitman.
- Freeman, R. y Evan, W. (1977). A stakeholder theory of the modern corporation. En: Beauchamp, T. *Ethical, theory and business*. Edit. Prentice Hall.
- Garriga, E. y Melé, D. (2004). Corporate social responsibility theories: mapping the territory. *Business Ethics*, 53(1-2), 51-71.
- Goodpaster, K. (1991). Business Ethics and Stakeholder Analysis. *Business Ethics Quarterly*, 53-73
- 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.
- López, M. et al (2015). Las buenas prácticas en el marco de la responsabilidad social universitaria. *Ra Ximhai*, 101-112
- Mitchell, R. et al (1997). Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts. *The Academy of Management Review*, Vol. 22, No. 4, 853-886
- Mitroff, I. (1983). *Stakeholders of the organizations*. San Francisco: Jossey Bass
- Preston, L. y Sapienza, H. (1990). Stakeholder management and corporate performance. *The Journal of Behavioral Economics*, 19(4), 361-375.
- Rodríguez, J. (2010). Responsabilidad social universitaria: del discurso simbólico a los desafíos reales, en De la Cuesta, M. et al (coords.), *Responsabilidad social universitaria*. La Coruña: Netbiblo, Oleiros, 3-24.
- Secchi, D. (2007). Utilitarian, managerial and relational theories of corporate social responsibility. *International Journal of Management Reviews*, 9(4), 347-373.
- 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.
- 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. (2008). Responsabilidad social universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades, en *Educación Superior y Sociedad*, 2, 191-220.
- Vallaes, F. et al (2009). *Responsabilidad social universitaria: manual de primeros pasos*. México: D.F. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Wartick, S. y Cochran, P. (1985). The evolution of the corporate social performance model. *Academy of Management Review*, 10(4):758-769.



INTEGRACIÓN DE GAMIFICACIÓN Y APRENDIZAJE ACTIVO EN EL AULA

INTEGRATION OF GAMIFICATION AND ACTIVE LEARNING IN THE CLASSROOM

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

Los docentes que actualmente usan el método tradicional de enseñanza centrado en el profesor, están teniendo diversas dificultades con las nuevas generaciones de estudiantes. Se requieren nuevos métodos de aprendizaje que permitan enfocar a los estudiantes hacia actitudes más positivas en su aprendizaje. En este artículo presentamos cómo una diferente perspectiva en la evaluación y actividades basadas en el Aprendizaje Activo y la Gamificación, pueden ser una alternativa para generar una actitud más positiva de los alumnos y crear un ambiente más agradable en el aula. Esta investigación fue realizada usando el enfoque cualitativo y método etnográfico como técnica.

Palabras clave: educación, gamificación, aprendizaje activo, evaluación.

SUMMARY

Teachers who currently use the traditional method teacher-centered learning, are having various difficulties with the new generations of students. New learning methods are required to allow students to focus more positive attitudes towards their learning. In this paper, we show how the evaluation and activities based on Active Learning and Gamification, can be an alternative to generate a more positive attitude of students and create a more friendly environment in the classroom. This research was conducted using the qualitative research and ethnographic method as technique.

Key words: education, gamification, active learning, evaluation.

INTRODUCCIÓN

De forma cotidiana, los alumnos en el aula muestran falta de interés y desmotivación por aprender, esto puede deberse a distintos factores que pueden ser ajenos o propios al aula como describe Romero (2014).

Prensky (2010) afirma que los nuevos estudiantes han experimentado un cambio radical y los denomina como *Nativos Digitales*, los cuales piensan y procesan la información de manera diferente, lo que plantea un desfase generacional.

Algunas de las características distintivas de los nativos digitales mencionadas por Prensky (2010) son:

- Quieren recibir información de forma ágil e inmediata.
- Tienen conciencia de que progresan si tienen satisfacción o recompensas inmediatas.
- Prefieren instruirse de forma lúdica que embarcarse en el rigor tradicional.

Estudiantes con estas características hacen muy difícil la labor docente para profesores que por años han mantenido el método tradicional de enseñanza centrado en el profesor (Reporte, 2014), donde regularmente los alumnos permanecen pasivos ante un discurso unidireccional, Gaitan (2011).

La falta de entendimiento de este nuevo contexto genera ambientes negativos en el aula tanto para los profesores como para los estudiantes, Arreguín (2011). Como consecuencia de esta situación se puede observar en los estudiantes, distracción continua, cortos tiempos de atención, aburrimiento, factores que desmotivan a los profesores. Torres (2009) describe que la didáctica tradicional usada por los profesores está enfocada en que los estudiantes sólo copien y memoricen sin entender, lo que provoca ocio, aburrimiento y desinterés.

Algunas investigaciones muestran que la didáctica usada por un profesor es una parte esencial y fundamental que puede modificar el ambiente y actitud de los estudiantes en un salón de clases, Sovero (2015). La didáctica es un área de investigación que pertenece a las ciencias de la educación, y no tiene una definición única, pero Mallart (2001) la define como:

Didáctica.- Ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando.

Ampliando esta definición Torres (2009), describe que: *la didáctica está constituida por la metodología abordada mediante una serie de procedimientos, técnicas y demás recursos, por medio de los cuales se da el proceso de enseñanza- aprendizaje.*

Continuamente están surgiendo nuevas metodologías de aprendizaje tratando de innovar en la didáctica usada en el aula y mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje, sin embargo, todavía aún todavía no existe una que proporcione una solución definitiva, así podemos mencionar propuestas como: Aula Invertida (AI), Educación Basada en Competencias (EBC), Aprendizaje Colaborativo, Aprendizaje Artesanal (AA), Gamificación (Traducido literalmente del inglés), Aprendizaje Basada en Retos, entre muchas otras. Cada una de estas metodologías de aprendizaje tiene ciertas características que las hacen únicas y desde diferentes perspectivas, proporcionan formas para modificar la didáctica, la interacción profesor-estudiante, mejorar procesos de aprendizaje, y algunas tiene producen más actividad en los estudiantes que otras.

Uno de los retos de los docentes es encontrar una didáctica que pueda amoldarse a la enseñanza del contenido de sus cursos, esta problemática muchas veces no es tan fácil de resolver ni de implementar. En recientes investigaciones Labrador (2016) describe que esta nueva generación de estudiantes está acostumbrada a jugar y dar una respuesta automática cuando se enfrentan a una mecánica de juego. Así, el tema de interés en esta investigación es conocer qué ocurre cuando se integran dos metodologías aprendizaje que producen más actividad de los estudiantes y con base en sus principios, generar una nueva forma de enseñar la teoría y práctica, presentar los contenidos y evaluar.

Para lograr este objetivo la investigación se enfocó en incursionar en una integración entre Aprendizaje Activo (Bonwell, 1991) y la Gamificación (Hsin, 2013), con el propósito de diseñar una nueva forma de conducción de grupo, presentación de contenidos y ejercicios, para lograr una experiencia que permita incentivar el aprendizaje en temas que son de difícil comprensión. El desarrollo de esta investigación fue realizado bajo un enfoque cualitativo usando el método etnográfico, para documentar y obtener

evidencia de los resultados obtenidos en la interacción profesor-estudiante, interacción estudiante-estudiante, y ambiente contextual en el salón de clases.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación fue realizada en dos etapas, la primera fue una etapa de aprendizaje y de identificación de actividades que pudieran ayudar de mejor manera al propósito de diseñar una nueva forma de conducción de grupo y evaluación. La segunda etapa permitió diseñar la dinámica en clase y modificar la forma de evaluar, lo cual son los resultados aquí presentados. El contexto de esta segunda etapa fue en el curso denominado “Fundamentos de Programación Estructurada”, conformado por 22 alumnos de reciente ingreso, con clases de tres horas por sesión dos veces a la semana, en horario después de la comida, el cual es uno de los más difíciles en cualquier aula de cualquier universidad, debido a la somnolencia que producen los alimentos, y el cansancio por llegar muy temprano por la mañana.

Uno de los primeros pasos fue conocer los objetivos y la forma de trabajar de los métodos de aprendizaje seleccionados, así tenemos que:

El Aprendizaje Activo tiene como objetivo involucrar a los estudiantes de manera activa en la clase, los hace ser protagonistas, los hace pensar sobre lo que aprenden, dejando de ser sólo escuchas de la clase, Kersey (2000).

De esta manera el propósito implícito es lograr que los estudiantes pasen de un estado pasivo a uno muy activo en la clase y hacerlo sentir que no sólo asiste a una clase, si no que él es parte de la clase.

Por otra parte, la Gamificación se refiere al uso de elementos y principios de diseño de juegos para ser usados en contextos que no son de juego, Contreras (2016).

Es decir, se usa la teoría y la mecánica de juegos para involucrar, motivar y enganchar a la gente, con ello, se busca transformar una actividad rutinaria y poco atractiva en una actividad dinámica y motivante, Kapp (2012).

Ninguna de estas dos propuestas de aprendizaje son nuevas, lo verdaderamente importante y desafiante es encontrar formas ingeniosas y atractivas para utilizarlas en el aula. Así la investigación consideró estas propuestas metodológicas de aprendizaje debido a que la primera nos permite inducir para que los estudiantes puedan participar en diferentes tipos de actividades, y les permitan sentirse involucrados, pudiendo aportar a la clase conocimientos o material de interés en los diferentes temas a tratar. Por otra parte, la gamificación nos da la posibilidad de poder darle una mecánica de interés, emoción y diversión a todas las actividades a realizar, Villalustre (2015).

Para lograr esta integración se dividió en dos módulos, el primero relacionado a la “evaluación” en el cual la gamificación fue el enfoque seleccionado, y el segundo fue enfocado en las “actividades” en el aula, donde se involucra la forma de presentar los contenidos y la resolución de ejercicios.

Módulo de Evaluación

De forma general una clase tiene tres partes importantes: la didáctica, la conducción de grupo y la evaluación; siendo esta última uno de los principales puntos de interés por los profesores y alumnos.

De manera tradicional, cuando un curso inicia, la primera clase es enfocada en explicar cómo serán realizadas las evaluaciones parciales y qué se considerará para una evaluación final. El tema de evaluación es ampliamente discutido por Santos (2014) y describe que una evaluación tradicional basada en exámenes, muchas de las veces genera desmotivación y un sentimiento de injusticia al no medir el esfuerzo verdadero que un estudiante puede realizar durante todo un curso.

En una primera etapa, bajo un enfoque de grupos focales se realizó una investigación con alumnos, donde uno de los principales hallazgos fue encontrar que la palabra “examen” y “tarea” causaban tedio, estrés y presión innecesaria, ya que los estudiantes relacionaban estas palabras en su gran mayoría, con experiencias pasadas frustrantes. Esta misma investigación previa dio a conocer que los estudiantes preferían la evaluación continua clase a clase, como una forma más justa de obtener una calificación final.

Delgado (2006) describe cómo una evaluación continua presenta diversas ventajas, con respecto a una evaluación tradicional por exámenes. Entre las ventajas menciona que una evaluación de este tipo permite una retroalimentación continua entre profesor y alumno, da oportunidad de dar seguimiento al rendimiento académico, y nos proporciona una clara posibilidad de corregir errores cuando son tempranamente identificados.

Con este conocimiento previo e integrando principios de Gamificación, se eliminó la evaluación tradicional basada en exámenes y tareas, la cual fue sustituida por una evaluación basada en el diseño de video juegos, en la cual la obtención y acumulación de puntos es una de las formas de enganchar al jugador, también permite generar un ranking de todos los participantes; esto en términos prácticos, se puede traducir en una evaluación continua, sólo que presentada como un esquema de puntos, Delgado (2006), Hsin (2013).

Por experiencias previas de interacción en el aula con los alumnos, se conoce que ofrecer medio punto o hasta un punto en una evaluación por realizar una actividad, no es atractivo a los estudiantes, ya que psicológicamente el cerebro piensa en una cantidad pequeña que no ofrece ningún incentivo; aun cuando este punto sea ofrecido en la calificación final. De esta manera, se propuso un incentivo usado en la interacción de videojuegos, donde otorgar miles de puntos por las acciones realizadas exitosamente, mejoran la autoestima y motivan al jugador.

Para lograr este propósito se partió de una escala de 0 a 10 tradicional a una multiplicada por 100,000 obteniendo una escala de 0 a 1,000,000, lo cual psicológicamente produce una reacción diferente en el cerebro, ya que este se ve incentivado de forma diferente, es decir, si se ofrece $\frac{1}{2}$ punto en la calificación final esto no es motivante, sin embargo, si se ofrecen 35,000 puntos por una actividad, donde voy acumulando puntos, el cerebro reacciona de manera diferente, ya que relaciona una fuerte y jugosa recompensa; al estar en un esquema acumulativo de miles de puntos la recompensa es más atractiva y motivante; esto sin duda es un truco psicológico bastante efectivo, ya que en realidad los 35,000 es un ofrecimiento menor ya que en equivalencia es $0.35 < 0.5$ del primer ofrecimiento.

Con este contexto, la dinámica de evaluación en la clase fue plantear al alumno que el reto individual es tratar de acumular 1,000,000 de puntos e incluso si es posible rebasar esa cantidad, así, los puntos son obtenidos a través de una serie de actividades individuales y grupales. Dado que este planteamiento fija en el estudiante una idea mental de alcanzar una meta a largo plazo pero muy específica, permitiendo que el alumno condicione su mentalidad en hacer un esfuerzo para realizar las actividades de la mejor manera posible, y con ello, tratar de obtener y acumular la mayor cantidad de puntos posibles, los cuales

al completar el curso serán canjeados por una calificación final; lo que en términos prácticos cada 100,000 puntos acumulados equivalen a un punto en una escala de 0-10 tradicional.

Bajo este esquema se puede plantear una conducción más activa de los estudiantes en el aula, debido a que se pueden realizar de 1 a 5 actividades que otorguen puntos por clase, según los temas y su dificultad, a su vez, cada actividad tiene una dinámica de trabajo individual, por equipo y hasta grupal, la clase también es planteada desde la perspectiva de tener breves explicaciones que ayudarán a realizar actividades, y que proporcionarán puntos por miles si son completadas.

El factor a tomar en cuenta desde la gamificación es el esquema de recompensas utilizado por los videojuegos, el cual está dependiendo de nivel alcanzado se ofrecen ciertos privilegios o recompensas adicionales, Labrador (2016). Con el fin de dar más incentivos a la realización de actividades, se implementó un esquema de 3,000 puntos adicionales en cada actividad por cada 100,000 puntos acumulados.

Para llevar el control del puntaje se generó una hoja de cálculo donde se registraba el nombre de la actividad, fecha, puntaje obtenido y total de puntaje, después se generaba un gráfico de barras donde se podían comparar los puntajes de cada uno de los estudiantes.

Módulo de Actividades

Una vez establecido el sistema de evaluación continua bajo un esquema de gamificación, la parte siguiente fue establecer los tipos de actividades a realizar durante la clase, y el tipo de mecánica a utilizar, bajo un contexto de Aprendizaje Activo. En este caso, como el curso donde se implemento tiene contenido teórico y práctico, permitió realizar un desglose de prácticas y ejercicios de la siguiente manera:

- Análisis de cada uno de los temas.
- Tipos de prácticas a realizar en el curso.
- Separación de temas con mayor problemática de aprendizaje.
- Clasificación de temas y ejercicios de mayor importancia.
- Análisis de los ejercicios y su objetivo de aprendizaje.
- Análisis y clasificación de actividades de manera individual.
- Análisis y clasificación de actividades de manera grupal.
- Habilidad que necesitaban desarrollar.
- Calendarización de temas por día.

Una vez realizado este proceso, se generó a una lluvia de ideas sobre los diferentes tipos de metodologías de aprendizaje que pudieran ser implementadas e integradas en cada una de las actividades a realizar durante el curso y permitieran al alumno ser muy activo. Después se hizo una relación entre la actividad y diferentes tipos de métodos de aprendizaje que podían ser usados de manera parcial o total en una actividad.

Una de las principales consideraciones a tomar en cuenta en el diseño de videojuegos, tiene que ver con la dificultad en la interacción, de esta forma si los niveles a jugar son demasiado fáciles, entonces los usuarios rápidamente se aburren y lo ven como pérdida de tiempo, si por el contrario son demasiado difíciles, entonces se frustran o desaniman, Figueroa (2015). Así una estrategia que se usa cuando los usuarios interactúan por primera vez, es hacer niveles que parezcan difíciles pero que en realidad no lo

son tanto, esto permite programar mentalmente y convencer al usuario que puede avanzar a niveles más difíciles, mejorando su autoestima y ánimo por seguir jugando, y así conforme va avanzando en niveles la complejidad aumenta de manera controlada, provocando un reto personal de completar cada nivel en su totalidad.

Tomando en cuenta todos estos aspectos, se consideró seleccionar ejercicios comunes y transformarlos en problemas que afectaban un contexto local o externo y se les creó un pequeño storytelling (historia o narración), que permitiera al estudiante sentirse inmerso e involucrado en una situación ficticia o real, con ello, se busca la motivación de ser participe en la búsqueda de soluciones, y además le permite ejercitar o demostrar que el conocimiento adquirido tiene un uso práctico y potencialmente puede ayudarlo a resolver problemas futuros. A cada uno de estos planteamientos de problemas se les denominó con el término de “actividades”, y estas se dividieron en tres niveles: sencilla, media o compleja, según el nivel de complejidad y tiempo para realizarlas.

A manera de ejemplo, se muestra a continuación el diseño general de una actividad media, creada con principios de Aprendizaje Activo y Gamificación, donde algunos de los pasos a seguir pueden contener otras metodologías de aprendizaje, con el fin de producir variedad y creatividad, y evitar se vuelvan rutinarias. Así también una actividad puede tener de 1 a n pasos a seguir para terminarla, según el tipo de enseñanza, habilidad o complejidad del tema, concepto o término.

Planificación y diseño de una actividad media basada en Aprendizaje Activo y Gamificación:

1. (Captación de atención).- Se solicita atención a los alumnos por 7 minutos para una explicación muy concisa de cómo resolver un ejercicio, que ayudará en un futuro próximo a resolver problemas o actividades planteadas por el profesor.
2. (Generación de confianza e incremento de autoestima).- Se escribe en el pizarrón un ejercicio aparentemente difícil, pero simple y similar al ejemplo mostrado, el cual los estudiantes tienen que resolver de manera individual.
3. (Satisfacción por logro).-Revisión de ejercicio logrado y se proporciona tiempo para dudas, preguntas y ayuda.
4. (Incremento de interés).- Después se pide atención para otra breve explicación (5-10 minutos máximo) para realizar otro ejercicio que crece en complejidad (se pueden usar anécdotas o storytelling).
5. (Incertidumbre y reto personal).- Se realiza otro ejercicio individual con mayor complejidad.
6. (Reforzamiento de conocimiento, recompensa).- Revisión de competencia adquirida, se adquiere oportunidad de usar la habilidad o conocimiento para un propósito (se pueden otorgar puntos por su solución).
7. (Pertenencia Social, actitud prosocial).- Se crean equipos en base a gustos, edad, habilidades, etc. Cuando estos son formados se plantea una recompensa en miles de puntos según la complejidad por ejemplo 30,000 puntos individuales o quizás más atractivo 90,000 puntos para un equipo de tres cuando se complete la totalidad de la actividad, donde los puntos se dividen entre todos los integrantes del equipo, al caso es lo mismo, pero suena muy diferente la segunda opción, es más atractiva y puede producir más emotividad y compromiso entre los participantes del equipo.
8. (Aprendizaje basado en problemas).- Se plantea una situación hipotética o problema (storytelling), donde la habilidad adquirida sirve para llegar a una solución.
9. (Aprendizaje Colaborativo).- Se plantea que cada equipo debe aislarse, y resolver el problema pronto para obtener sus puntos y ganar a los demás equipos participantes.

10. (Aprendizaje Colaborativo).- El problema es entregado a cada equipo y puede ser explícito o necesitar ser deducido a través de pistas (búsqueda de información en libros, medios digitales, lugares, etc.), códigos o conocimiento previamente adquirido.
11. (Aprendizaje Móvil).- Cuando la solución es encontrada, se puede vincular a una aplicación móvil que contenga un ejercicio de reforzamiento de conocimiento o cuestionario sobre el tema.
12. (Recompensa).- Cuando la actividad es completada y finalizada, los integrantes reciben su jugosa recompensa de puntos, con lo que se genera una evidente emoción de logro.

Se puede observar que la planificación de esta actividad pareciera demasiado compleja, pero en realidad no lo es, en términos sencillos sólo es realizar varios ejercicios del mismo tema, pero planteados de manera diferente. Lo realmente importante es que a través de realizar varias veces la actividad bajo un contexto diferente y con diferentes factores e incentivos, se crea incertidumbre y emociones que permiten que se tengan experiencias significativas lo cual eleva la cognición.

El diseño de la actividad deja ver en cada paso que se están mezclando una serie de factores psicológicos, experienciales y el uso de uno o varios métodos de aprendizaje. En el caso del ejemplo presentado, se pueden observar en algunos pasos de la actividad de nivel medio rasgos muy generales de: Aprendizaje Basado en problemas, Aprendizaje Colaborativo, y Aprendizaje Móvil; toda esta integración que está bajo una dinámica basada en el Aprendizaje Activo y la Gamificación nos muestra la variedad de actividades que los docentes pueden crear; así este ejemplo mostrado puede ser usado, adaptado, modificado y ajustado para que un docente pueda usarlo en su clase. Es importante señalar que el profesor al diseñar una actividad de este tipo necesita ideas creativas para cada una de ellas, debido a que si sólo usa una dinámica de actividad de forma reiterativa y continua, se cae en la rutina, y con ello, se pierde el interés del estudiante y del profesor. Dada esta situación se aconseja crear distintas actividades, variar el número de pasos en ellas, aumentar o reducir la complejidad, y llevar un seguimiento de cuales causan mejores resultados y entusiasmo para el propósito de cada clase en particular.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La implementación de esta nueva didáctica basada en principios de Aprendizaje Activo y Gamificación, permitió obtener resultados interesantes. La investigación fue documentada a través de video en distintas clases, con la finalidad de poder analizar el comportamiento, entusiasmo y cambio de actitud de los estudiantes. A su vez, también surgió el interés de conocer qué tipo de cambios se podían dar al aplicar esta propuesta didáctica, respecto a la interacción profesor-estudiante, interacción estudiante-estudiante, y el tipo de ambiente contextual generado en el aula. Adicionalmente se fueron realizando anotaciones sobre qué tipo de actividades, dinámicas y métodos de aprendizaje, resultaron más eficaces y fueron mejor aceptados.

Trabajar en clase con la integración del método de aprendizaje activo y de gamificación, permitió constatar de manera inicial un mejor ánimo en los estudiantes cuando se planteó que la evaluación del curso no fuera a través de exámenes y tareas, sino por medio de la resolución de actividades y acumulación de puntos con un esquema similar a un video juego, explicando que esto era una evaluación continua para ser más justos y valorar su esfuerzo durante todo el curso. Delgado (2006).

Conocer que en cada clase podían existir desde 1 a 5 actividades que otorgaban miles de puntos, motivó a que el índice de impuntualidad e inasistencia fuera mínimo, y en contra de lo tradicional, los

estudiantes asumieron la responsabilidad por si mismos de que en caso de tener una inasistencia o necesidad de llegar tarde, lo comunicaban con antelación, solicitando en la medida de lo posible, una actividad fuera del horario de clases, para recuperar parte de los puntos que perderían sino estaban. Como Villalustre (2015) refiere, ser parte activa en un entorno lúdico, permite concretar y poner en acción conceptos de la vida cotidiana como impulsar responsabilidades, experiencias e historias individuales y colectivas.

Con respecto a lo que tradicionalmente conocemos como tareas, se ocupó la estrategia usada en el Aprendizaje del Aula Invertida o Aprendizaje Invertido, el cual tiene como propósito dejar lectura o investigación para el hogar, y se preparan actividades prácticas que desarrollen actividades de aprendizaje significativo, Reporte (2014). De esta forma, al terminar cada clase, se presentaba el tema de la siguiente sesión, especificando que al inicio de la siguiente clase se harían actividades que los harían ganar miles de puntos si traían conocimiento sobre el tema, así sin presionar o mencionar la palabra tarea, los estudiantes realizaban lecturas o búsqueda de información con el incentivo de mejorar en su colecta de puntos. Esta actitud fue por demás de interés ya que al iniciar la clase los alumnos solicitaban la gráfica del ranking y buscaban su posición en la gráfica, y después solicitaban las actividades de preguntas de lo que habían leído para tratar de subir posiciones. Así, a final de cuentas, estudiaban en casa previamente, facilitando en gran medida las explicaciones cortas para las actividades a realizar.

Otro tema de interés observado, fue el cambio de comportamiento en la interacción grupal, ya que en cursos anteriores se había observado, que los estudiantes no compartían su conocimiento, y en los trabajos en equipo regularmente terminaban disgustados unos con otros, debido a que sólo algunos trabajan y los demás eran indiferentes, sin embargo, se pudo observar que a través de las diferentes dinámicas de actividades individuales, los estudiantes al terminar antes que sus compañeros y obtener sus puntos, se ofrecían a ayudar y explicar a sus compañeros, con lo cual se fomentó una actitud prosocial, la cual es descrita por Palmero (2010) como una actividad o acción de carácter voluntario que proporciona un beneficio y bienestar a los demás, realizada dentro de un entorno de integración social. A su vez, cuando se trabajó en equipo se desarrolló el sentido de pertenencia social, descrito por Christakis (2010) como la característica de compartir, socializar y enfrenar situaciones como miembro de un grupo social con el cual nos identificamos.

Aunque nunca se habló de exámenes en las clases, estos fueron planteados como actividades especiales de nivel medio o complejo, donde debían poner a prueba sus conocimientos, y se otorgaban mayores puntajes, así se verificó que los alumnos pudieran realizar las actividades planteadas, demostraran la habilidad o competencia adquirida bajo un ambiente sin estrés, ni con la presión psicológica que un examen ocasiona.

Esta situación también se reflejó en un incremento en el rendimiento escolar, dado que a lo largo del curso un 85% en promedio tenían puntajes muy similares con pocas variaciones, esto porque la participación en el aula fue muy homogénea. El otro 15 % estuvo ligeramente un poco por debajo del promedio general, esto propiciaba entusiasmo por alcanzar a sus compañeros. Algunas de las causas atribuibles fueron contratiempos para llegar a tiempo o alguna inasistencia ocasional. Las diferencias en puntaje eran mínimas debido a que inicialmente los puntajes eran bajos en comparación con los puntos otorgados desde la mitad del curso y hasta el final del mismo. Aun así, se presentó la situación de que estos estudiantes empezaron a solicitar actividades adicionales para alcanzar a sus compañeros en puntaje. Esto fue algo muy interesante ya que de manera común los alumnos no desean realizar ejercicios o tareas adicionales, en cambio, en este grupo piloto estos solicitaron actividades extras. El otro caso menos frecuente pero que se dio, fue cuando por alguna razón llegaron a faltar o no pudieron

concluir una actividad, entregaban las actividades pasadas y solicitaban que se les preguntara o pidiera explicación para verificar que habían entendido y comprendido lo que habían hecho, para lo cual sólo solicitaban un porcentaje de los puntos asignados en su momento.

Al final del curso se realizó una sesión de retroalimentación sobre qué les había parecido el curso, y si la didáctica diseñaba bajo un entorno de Aprendizaje Activo y Gamificación, les había ayudado a motivarse en la clase, a lo cual se obtuvieron comentarios como:

- *“Me gusto la manera en que fue llevado el curso, pudo ver avance de mi aprendizaje de una forma nueva e innovadora”*
- *“Interactuar con cada uno de mis compañeros en las diferentes actividades, me pareció una manera fácil y practica de aprender”.*
- *“Me hizo sentir más competitiva, eficaz y hábil en momentos de presión y trabajo en equipo”.*

Los resultados obtenidos nos muestran evidencia de que diseñar una didáctica lúdica que permita a los alumnos ser más activos, puede ser una herramienta bastante poderosa, la cual se encuentra entre una combinación de aprendizaje serio y diversión como lo afirma Villalustre (2015). Esta experiencia permitió identificar qué tipos de actividades gustaban más, qué tipo de planteamiento les llamaba más la atención, cuales métodos de aprendizaje podían adoptarse o mejorar su aplicación y sobre todo, como plantear y traducir las actividades a realizar en problemas locales o conocidos. También nos permitió observar, como la actitud del profesor, la didáctica usada y la manera en que se realizan las prácticas son una fuerte influencia en la motivación de los estudiantes como precisa García (2014).

CONCLUSIONES

En esta investigación, experimentamos con la integración y la esencia del Aprendizaje Activo y la Gamificación, para generar una didáctica distinta a la tradicional. A su vez, se experimentó con una dinámica de evaluación continua inmersa en un esquema de gamificación basado en la acumulación de puntos. También se experimentó con el diseño de actividades con diferentes niveles de complejidad, las cuales, a través de una serie de pasos pueden integrar diversos enfoques de aprendizaje, para con ello, lograr involucrar a los estudiantes de una forma más activa, y hacerlos parte de la clase como el Aprendizaje Activo propone. Este caso de estudio puede ayudar a realizar reflexión sobre la didáctica que se usa en una clase y experimentar con nuevas formas lúdicas que permitan mejorar y hacer adecuaciones en la conducción de grupo, ideas de presentación de teoría, actividad práctica, considerar nuevas formas de evaluar y consecuentemente mejorar el rendimiento escolar. Todo esto debe servir para tratar de encontrar un punto donde estar en el aula sea del disfrute tanto de los profesores como los estudiantes.

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.
- Bonwell, J., Eison, A. (1991), “Active Learning: Creating Excitement in the Classroom”, Higher Education Report, No. 1, pp. 1-121.
- Christakis, N. A. Fowler, J. H. (2010) *Conectados: El Sorprendente Poder de la Redes Sociales y Cómo nos Afectan*, Ed. Taurus, 2ª. Edición. Santillana Ediciones Generales S. A. de C. V. (Reimpresión 2014).

- Contreras, R. Eguia, Luis. (2016), "Gamificación en Aulas Universitarias", Instituto de la Comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Delgado, A. Oliver, R. (2006), "La Evaluación Continua en un Nuevo Escenario Docente", Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, (RUSC), Vol. 3, No. 1, Abril, (2006).
- Figueroa F, J. F. (2015). Using Gamification to Enhance Second Language Learning, *Digital Education Review*, Number 27, June.
- Gaítan, P. Rico, Y. Tepale, G. Tepale (2011). Motivación en los Estudiantes de la Ibero, *Didac*, Num. 59, enero-junio, pp. 59-60.
- García, E. G. García A. K. Reyes A. (2014). Relación Maestro Alumno y sus Implicaciones en el Aprendizaje, *RA XIMHAI*, Vol. 10, Número 5, Julio-Diciembre, pp. 279-290 .
- Hsin, W. Huang Y. Soman D. (2013). A Practitioner's Guide to Gamification Of Education, *Research Report Series*, University of Toronto, pp. 1-26.
- Kapp. K. (2012), "The Gamification of Learning and Instruction: Game Based Methods and Strategies for Training and Education", San Francisco, Pfeiffer, May.
- 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.
- Labrador, E. (2016), "Unir Gamificación y Experiencia de Usuario para Mejorar la Experiencia Docente", RIED, Revista Iberoamerica de Educación a Distancia, pp. 125-142.
- Mallart J., (2001) "Didáctica: concepto, objeto y finalidades" Didáctica general para psicopedagogos, Ed. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNE, España, pp. 25-60.
- Palmero, F. Gómez, C. Guerrero, C. Carpi, A. (2010). Manual de Prácticas de Motivación y Emoción, *Ed. Universitat Jaume I.*, C. Sapientia, 40.
- Prensky, M. (2010), "Nativos e Inmigrantes Digitales", Cuadernos SEK 2.0, Institución Educativa SEK, Distribuidora SEK, S.A. pp. 1-21.
- Reporte Edu Trends, (2014), "Aprendizaje Invertido", Observatorio de Innovación educativa del Tecnológico de Monterrey, pp. 1-29.
- Romero, L. Utrilla, A. 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, 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.
- Sovero J.,(2015), "Influencia de la Motivación en el Rendimiento Académico de Estudiantes de la Universidad Continental", *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, Vol. 5, Num. 1, pp. 32-35.
- Torres, H., Giron, D. (2009), "Didáctica General", 1ra, edición Editorama, S.A., Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, Vol. 9.
- Villalustre L., Moral, E. (2015), "Gamificación: Estrategia para Optimizar el Proceso de Aprendizaje y la Adquisición de Competencias en Contextos Universitarios", *Digital Education Review*, Num. 27, June.

AGRADECIMIENTOS

Al Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), por el apoyo recibido para realizar esta investigación.

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. Pertenece al Cuerpo Académico Interacción y Sociedad, sus líneas 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. Pertenece al Cuerpo Académico Interacción y Sociedad, sus líneas 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. Pertenece al Cuerpo Académico Interacción y Sociedad, sus líneas de investigación son: Educación, Análisis de Redes Sociales, Sociedades Digitales, Sistemas de Información Geográfica, Percepción Remota y Sistemas Contextuales.



JUICIO DE EXPERTOS PARA LA VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE MEDICIÓN DEL SÍNDROME DE BURNOUT EN LA DOCENCIA

JUDGMENT OF EXPERTS FOR THE VALIDATION OF AN INSTRUMENT OF MEASUREMENT OF BURNOUT SYNDROME IN TEACHING

Judith Araceli **Dorantes-Nova**¹; José Silvano **Hernández-Mosqueda**² y Sergio **Tobón-Tobón**³

Profesora investigadora del Instituto Politécnico Nacional. Ciudad de México. ²Profesor investigador del Centro Universitario CIFE. Cuernavaca, México. ³Director y profesor-investigador del Centro Universitario CIFE. Cuernavaca, México. Responsable: Judith Araceli Dorantes Nova. Rincón del Molino No. 55. Bosque Residencial del Sur, C.P. 16010. Ciudad de México. Tel. 55.28.87.21.47. Correo electrónico: jdorantes_n@yahoo.com.mx

RESUMEN

Estudios recientes dan muestra de la trascendencia del síndrome de burnout, considerado ya una de las “enfermedades profesionales” a nivel mundial. Organismos internacionales se han dado a la tarea de investigar los factores desencadenantes y la afectación psicosocial de los trabajadores en su entorno laboral, sin embargo, entre todos los sectores que han sido analizados, en el docente aún existe un vacío. En el presente estudio, cuyo propósito es el de validar, mediante juicio de expertos, los contenidos de un instrumento de diagnóstico del síndrome de burnout en el contexto actual de los profesores, se exploran los factores que intervienen para la detección de este padecimiento, tomando como principal referente las características del Maslach Burnout Inventory (MBI), pero con un mayor nivel de análisis y solidez en escenarios mexicanos. Se valida la concordancia y consistencia de los ítems que evalúan niveles de satisfacción laboral, producto del clima organizacional de la institución educativa, como factores que inciden en la aparición del síndrome de burnout. Se emplea el coeficiente de concordancia de W Kendall, para medir el grado de correlación y consistencia interna de las variables entre los expertos.

Palabras clave: validación de instrumentos, juicio de expertos, síndrome de burnout, docentes, clima organizacional, satisfacción laboral.

SUMMARY

Recent studies are proof of the importance of burnout syndrome, considered as one of the "occupational disease" worldwide. International organizations have been given the task of investigating the triggers and psychosocial involvement of workers in their working environment, however, among all sectors that have been analyzed, in teaching there is still a gap, this study, which purpose is to validate, by expert judgment, the contents of a diagnostic instrument of burnout syndrome in the current context of teachers, the factors involved in the detection of this disease are explored, taking as main reference features Maslach Burnout Inventory (MBI), but with a higher level of analysis and strength in Mexican stage. It validates the agreement and consistency of the items that assess levels of job satisfaction, product of organizational climate of the school, as factors affecting the appearance of burnout syndrome. The concordance coefficient W Kendall is used to measure the degree of correlation and internal consistency of variables among experts.

Key words: validation of instruments, expert judgment, burnout syndrome, teachers, organizational climate, job satisfaction.

INTRODUCCIÓN

En el contexto actual, empresas e instituciones están inmersos en continuos y acelerados cambios y avances tecnológicos que se enmarcan en los procesos de globalización e interdependencia económica que están transformando el mundo laboral. Aunado a ello, existe una carencia de cultura organizacional

efectiva que priorice los recursos humanos; aspectos que generan riesgos y trastornos psicosociales que inciden no sólo en la eficiencia y eficacia en el trabajo, sino que impactan en la salud física y emocional entre los integrantes de toda organización, produciendo ansiedad y falta de realización personal, entre otros factores desencadenantes del estrés crónico o síndrome de burnout.

Los referentes de este padecimiento lo definen como un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal que puede ocurrir entre individuos cuyo objeto de trabajo son otras personas (Maslach y Jackson, 1981). En él se destacan los aspectos psicosociales negativos que lo caracterizan, porque intervienen procesos cognitivos, emocionales y actitudinales que afectan la satisfacción, la eficacia y la calidad laboral, y se vinculan directamente con los procesos organizacionales del centro de trabajo, así como en las tareas propias del trabajo realizado (Gil-Monte, 2001).

El síndrome de burnout, o “quemarse por el trabajo” es en la actualidad una de las problemáticas más abordadas a nivel internacional. En las últimas décadas se han incrementado considerablemente los estudios y publicaciones al respecto, dado el acelerado desarrollo de este padecimiento a nivel mundial (Juárez, Idrovo, Camacho, y Placencia, 2014). Se ha analizado desde distintas disciplinas: médicas, psicológicas y biológicas (Barraza, 2011), y en años recientes desde una perspectiva social y humanista. Sin embargo, México carece de estudios empíricos que den muestra de las dimensiones de este padecimiento en algunos sectores laborales; uno de ellos, el ámbito de los profesionales de la educación.

Este padecimiento tiene un desarrollo gradual, es un proceso que se manifiesta como respuesta al estrés crónico ocasionado por la experiencia laboral cotidiana y ciertos acontecimientos que van en detrimento de la salud y las relaciones interpersonales, tanto dentro como fuera del ámbito laboral (Arís, 2009). De acuerdo con Travers & Cooper (1997), los docentes son profesionales que se ven afectados por este síndrome, ya que uno de cada cinco manifiesta problemas derivados del estrés: ausentismo, abandono profesional o psicopatología laboral, lo cual afecta de manera significativa a las instituciones educativas, y por ende, en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las condiciones laborales y los factores psicosociales que imperan hoy día en las instituciones educativas representan una amenaza para los docentes, pues se considera que los trabajadores no cuentan con la seguridad y protección necesarias que les proporcionen algún nivel de control sobre su trabajo, lo que influye en el aumento de los niveles de tensión psicológica de los trabajadores (Buzzetti, 2005), y por ende, en la satisfacción laboral. Es este un fenómeno presente en la mayoría de los países del mundo, por ello, la Organización Internacional del Trabajo, está desarrollando políticas de seguridad y salud que coadyuven a la prevención de los factores que lo originan (OIT, 2012).

Pese a que en México no se cuenta con estadísticas precisas sobre la incidencia de este padecimiento, estudios realizados por la Universidad Nacional Autónoma de México, estiman que el 40% de los trabajadores en México padece el síndrome de Burnout, debido, en gran medida a las largas jornadas de trabajo, a las constantes presiones, las malas condiciones, la falta de respaldo por parte de los superiores, la percepción de inequidad y los ambientes hostiles, entre otros factores. En este sentido, el área de Salud Mental del Hospital General de México reporta que una tercera parte de sus consultas están relacionadas con el síndrome de burnout, y que los costos de salud y la incidencia de consecuencias conductuales y psicológicas asociadas a éste, es cada vez mayor (Barraza, 2011).

En este contexto, la detección y evaluación de dicho síndrome resulta prioritaria, pues es necesario ubicar en su justa medida la dimensión que esta problemática ha alcanzado, pero sobre todo, es

necesario realizar una evaluación del fenómeno desde la perspectiva docente, dado que éste es el terreno en que está incrementándose de manera significativa.

El síndrome de burnout no puede explicarse sin su vinculación con el clima organizacional y los niveles de satisfacción que impactan en el bienestar general de los docentes. Por ello, es necesario crear un instrumento que integre estas dos dimensiones. En primer lugar, el clima organizacional, que considera la percepción y apreciación de los empleados con relación a los procesos estructurales, las relaciones con las personas y el ambiente físico, que afectan las relaciones e inciden en las reacciones del comportamiento de los empleados, tanto positiva como negativamente (García, 2009). Y en segundo lugar, los niveles de satisfacción, considerados una respuesta afectiva o emocional resultante de la percepción de las experiencias laborales, hacia el trabajo en general o hacia alguna faceta de éste (Rey, Montalbán, Durán y Extremera, 2005). Ambas dimensiones proveen al instrumento de elementos que permiten un análisis profundo del fenómeno.

El presente estudio se centra en la validación de los contenidos de un instrumento elaborado para medir los niveles de satisfacción laboral, producto del clima organizacional como factores que inciden en la aparición del síndrome de burnout en docentes, con la utilización de un juicio de expertos, como parte del proceso de rigurosidad metodológica que brinde confiabilidad a los contenidos. Además se tiene como antecedente un cuestionario en el que se agrupan factores psicosociales -constructo tridimensional de Maslach-, tales como: el cansancio emocional, la despersonalización y la falta de realización; elementos que se encuentran estrechamente relacionados con el clima organizacional y la satisfacción laboral.

El análisis de validez y consistencia externa del instrumento, se realizó con el coeficiente de concordancia W de Kendall. Este coeficiente se obtuvo a partir del análisis de cada ítem, empleando cuatro criterios para cada indicador (suficiencia, claridad, coherencia y relevancia). El instrumento (rúbrica) fue diseñado considerando los niveles de dominio, desde la socioformación, y consiste en el planteamiento de preguntas, cuyos descriptores evalúan, en primera instancia, al constructo multifactorial que define al clima organizacional como el conjunto de percepciones o sensaciones que, en este caso, los docentes tienen de sus propias experiencias en su entorno laboral, y que corresponden, como plantean Schneider y Reichers, (1983) al marco social y contextual del cual forma parte la persona, pues son percepciones compartidas de políticas, prácticas y procedimientos organizacionales, tanto formales como informales.

Derivado de ello, y dado que la satisfacción laboral es el resultado del clima organizacional, un segundo cuestionario se enfoca a evaluar el grado de bienestar que los docentes experimentan en su trabajo. Por la importancia que reviste, no sólo en términos de bienestar, sino también por lo que ello representa en términos de calidad y productividad. Según Schneider y Reichers, (1983), es éste un predictor significativo de conductas disfuncionales importantes, como el absentismo y el cambio de puesto y de organización, entre otros.

Las organizaciones y las instituciones educativas son responsables del bienestar y la salud laboral; factores relacionados con el nivel de eficacia de los trabajadores (Monte, 2007), pues ésta es directamente proporcional a la calidad de la vida laboral y al estado de salud física y mental –en este caso, de los docentes- en toda su dimensión, por ser factores que impactan directamente en la productividad y la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Dado que el síndrome de burnout engloba sentimientos y actitudes que afectan la salud física y emocional, y por ende, la calidad de vida de los docentes, los factores que conforman el instrumento

propuesto en el presente trabajo de investigación representan una útil herramienta para sistematizar la información.

MATERIALES Y MÉTODOS

Tipo de estudio

Se realizó un estudio cuantitativo enfocado en obtener la validez de contenido del instrumento para diagnosticar los efectos del síndrome de Burnout en docente mediante un juicio de expertos. De acuerdo con Cohen & Swerdik (2001), la validez de contenido consiste en qué tan adecuado es el muestreo que hace una prueba del universo de posibles conductas, de acuerdo con lo que se pretende medir. Para ello se emplea un juicio de expertos, que se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones (Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, A., 2008).

El instrumento para realizar el diagnóstico del Síndrome de Burnout se denominó “Cuestionario de clima organizacional y satisfacción laboral en educación”, cuyos ítems están agrupados en dos bloques, uno de clima organizacional, con quince ítems y otro de satisfacción laboral, con diez. Son indicadores que evalúan los niveles de satisfacción laboral, producto del clima organizacional que se observa en las instituciones educativas actuales, como factores que inciden en la aparición del síndrome de burnout en docentes.

El cuestionario consta de veinticinco ítems, con cuatro descriptores (aspectos a evaluar), cada uno. En la evaluación de contenidos se establecieron cuatro posibles respuestas para cada indicador, definidos por los niveles de frecuencia: nunca, ocasionalmente, frecuentemente y siempre, y acordes a los niveles de dominio, que desde la socioformación aborda el desempeño de los docentes (Tobón, González, Nambo y Vázquez, 2015), vinculados al clima organizacional y la satisfacción laboral para dar sustento y confiabilidad a los conceptos, a través de la concordancia entre los expertos.

Participantes

En el juicio de expertos participaron veintisiete docentes, expertos en el área organizacional y académica, que además cuentan con experiencia en la realización de juicios y valoraciones. Todos ellos docentes e investigadores de nivel medio superior, con formación académica de licenciatura, maestría y doctorado, y con experiencia docente de 10 a 25 años; 16 mujeres y 11 hombres, con edades que oscilan entre los 40 y 60 años.

Dada la relevancia de la tarea, varios autores plantean diversos criterios a considerar para la selección de jueces, entre ellos, Skjong y Wentworth (2000) citados en Escobar y Cuervo (2008), que proponen entre otros, los criterios ya mencionados en los docentes seleccionados, además de contar con una buena reputación entre la comunidad, disponibilidad y motivación para participar, e imparcialidad; criterios que también se consideraron en la selección para formar el grupo de expertos. La participación fue anónima, a través de una plataforma virtual habilitada para colocar el nivel de consistencia en cada uno de los ítems.

Procedimiento

En una primera fase se construyeron dos cuestionarios: uno de clima organizacional y otro de satisfacción laboral; ambos en el contexto de los docentes, con preguntas planteadas de manera ordenada, objetiva, concreta y precisa, considerando la importancia del instrumento, por ser una herramienta muy valiosa que representa el primer recurso de la investigación (García Córdoba, 2004), pues permite un registro veraz y confiable de las respuestas determinadas por el problema y los objetivos de la investigación,.

Los cuestionarios organizados en ítems, cuyos criterios evalúan cada uno de los indicadores, permiten estimar el grado de confiabilidad y validez del instrumento; ambos, principios básicos de calidad que debe reunir tras ser sometido al juicio de expertos (Garrote y Rojas, 2015). Para ello se establecieron cuatro criterios, con las siguientes opciones de respuesta:

1. No cumple con el criterio; 2. Bajo nivel; 3. Moderado nivel; 4. Alto nivel

Criterios a evaluar:

- *Suficiencia*: Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.
- *Claridad*: El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.
- *Coherencia*: El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.
- *Relevancia*: El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.

A partir de la selección de expertos, se entregó una carta invitación personalizada, explicando los objetivos de la prueba, el propósito del instrumento y demás especificaciones para contextualizar a los jueces; así como el enlace o link de acceso a la plataforma de encuestas, disponible en un lapso de una semana. Algunos autores plantean técnicas diversas para poner en acción el juicio de expertos, en este caso, se realizó con la denominada agregación individual, en la que se obtiene la información de cada uno de los expertos, de manera individual, sin que éstos se encuentren en contacto (Cabero y Llorente, 2013), de forma anónima y confidencial.

De los 27 participantes, 19 completaron la evaluación de clima organizacional y 8 lo hicieron de manera parcial. Asimismo, el cuestionario de satisfacción laboral fue evaluado en su totalidad por 17 expertos y de manera parcial por 3; 7 de ellos no fueron evaluados.

Una vez obtenida la información, se realizó el análisis estadístico, para determinar el grado de acuerdo entre jueces. Para ello se empleó el coeficiente de concordancia externa W de Kendall. Se trata de una prueba no paramétrica, puesto que existen muchas variables que no siguen las condiciones de parametricidad. Dichas condiciones se refieren al uso de variables cuantitativas continuas (Berlanga y Rubio 2012). Este tipo de pruebas son de uso habitual en las Ciencias Sociales, y en este caso, permite obtener los rangos de variabilidad en la concordancia entre expertos, y en el caso de obtener un bajo nivel de concordancia, el ítem puede ajustarse o eliminarse hasta lograr el objetivo de medición deseado (Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, A., 2008).

Análisis de la información

En el análisis estadístico se empleó el coeficiente de concordancia W de Kendal que indica el grado de asociación o nivel de concordancia, como medida de acuerdo entre los rangos de las evaluaciones realizadas por jueces –expertos- a una prueba determinada, con un rango de 0 a 1, en el que el valor 1 representa un nivel de concordancia total, y 0 un desacuerdo total (Gómez, Danglot y Vega, 2003). Entre mayor es el valor Kendall, más fuerte la asociación que otorga validez y confiabilidad al instrumento, para que la prueba pueda ser utilizada para los fines para los cuales fue diseñada (Escobar y Cuervo, 2008).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en cuanto al grado de concordancia externa asignado por los expertos para cada uno de los ítems del cuestionario de Clima organizacional, mediante el coeficiente W de Kendall, indican que el nivel es significativo entre los rangos, pues se observa que excede el valor crítico de 0.05, por lo que se estima que hay concordancia entre los jueces y muestra que los indicadores son adecuados, aunque susceptibles de mejora, ya que el análisis determina relaciones significativas entre criterios e indicadores, lo que le otorga validez y confiabilidad al instrumento (*Cuadro 1*).

Cuadro 1.- Resultados de consistencia externa de W Kendall en Clima organizacional

Consistencia externa		
	W de Kendall	P
Ítem 1	0.681	p<0.05
Ítem 2	0.652	p<0.05
Ítem 3	0.693	p<0.05
Ítem 4	0.753	p<0.05
Ítem 5	0.646	p<0.05
Ítem 6	0.91	p<0.05
Ítem 7	1	p<0.05
Ítem 8	0.744	p<0.05
Ítem 9	0.874	p<0.05
Ítem 10	0.666	p<0.05
Ítem 11	0.702	p<0.05
Ítem 12	0.863	p<0.05
Ítem 13	0.814	p<0.05
Ítem 14	0.788	p<0.05
Ítem 15	0.759	p<0.05

Como puede observarse, el ítem 7, que refiere el acceso a la información requerida para el trabajo docente y de investigación, es el único que cuenta con un nivel de concordancia absoluta, con un valor de 1; mientras que el nivel más bajo lo obtuvo el ítem 5, que hace referencia al grado de vinculación entre las actividades que se desempeñan y el perfil profesional (Anexo 1), con una valor de 0.646. En general, se percibe una amplia gama de valores intermedios de concordancia de evaluación entre los expertos, que arroja una media de 0.769.

En un análisis cuantitativo de las evaluaciones obtenidas por los expertos, de cada criterio por ítem, es posible determinar el grado de fiabilidad en cada uno de ellos, es decir, a partir de las valoraciones en un rango del 1 al 4, en función de la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia que presentan en su estructura, se identifican en su totalidad altos puntajes. Como puede observarse (*Cuadro 2*), el ítem 1 alcanzó el más alto puntaje en relevancia, y un promedio satisfactorio en su estructura general; en contraste, el ítem 3 obtuvo la más baja puntuación general, lo que permite establecer los criterios que hay que fortalecer y mejorar para alcanzar una mayor validez.

Cuadro 2.- Análisis cuantitativo de evaluaciones por criterio de los ítems de Clima organizacional

Ítem	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia
1	3.8421	3.8421	3.8947	4.0000
2	3.7895	3.6842	3.7895	3.8421
3	3.4737	3.4211	3.4211	3.7368
4	3.6316	3.6316	3.7368	3.7895
5	3.7368	3.8421	3.8947	3.7895
6	3.8421	3.8947	3.8947	3.8947
7	3.7895	3.7895	3.7895	3.7895
8	3.6316	3.6316	3.5263	3.7368
9	3.6842	3.8421	3.7895	3.7895
10	3.9474	3.8421	3.9474	3.7895
11	3.7895	3.7895	3.8421	3.8947
12	3.8421	3.8947	3.8947	3.8947
13	3.6842	3.6316	3.7895	3.8421
14	3.7368	3.5789	3.6316	3.8421
15	3.6842	3.6842	3.6842	3.7895

En cuanto al grado de concordancia externa en el análisis de resultados de la valoración emitida por los expertos para cada uno de los ítems del cuestionario de Satisfacción laboral, mediante el coeficiente W Kendall, la información arrojada indica un nivel de concordancia bajo entre los rangos, en casi todos los ítems (*Cuadro 3*). Como puede observarse, el ítem 5, indica un nivel mínimo, sin embargo, el resto de los ítems exceden el valor crítico de 0.05, por lo que se estima que, aunque reflejan la concordancia entre los jueces, que le otorga validez y confiabilidad al instrumento, son susceptibles de mejorar.

Cuadro 3.- Resultados de consistencia externa de W Kendall en Satisfacción laboral

Consistencia externa		
	W de kendall	P
Ítem 1	0.657	p<0.05
Ítem 2	0.738	p<0.05
Ítem 3	0.799	p<0.05
Ítem 4	0.735	p<0.05
Ítem 5	0.5	p>0.05
Ítem 6	0.617	p<0.05
Ítem 7	0.638	p<0.05
Ítem 8	1	p<0.05

Ítem 9	0.734	p<0.05
Ítem 10	0.837	p<0.05

Respecto a las escalas de Satisfacción laboral, el ítem 8, que mide el grado de empatía entre docente y alumnos, es el único que cuenta con un nivel de concordancia absoluta, con un valor de 1; contrastando con el ítem 5, que hace referencia al grado de motivación que tiene el docente en relación con el trabajo que desempeña (Anexo 2), y cuyo valor crítico es de 0.5, considerado bajo, por lo que se infiere ambigüedad en cuanto a los criterios e indicadores. La gama de valores intermedios de concordancia de evaluación entre los expertos, arroja una media de 0.725.

En un análisis cuantitativo de las evaluaciones obtenidas por los expertos, de cada criterio por ítem, es posible determinar el grado de fiabilidad en cada uno de ellos, es decir, a partir de las valoraciones en un rango del 1 al 4, en función de la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia que presentan en su estructura, se identifican en su totalidad altos puntajes. Como puede observarse (*Cuadro 4*), el ítem 5 alcanzó los más altos puntajes en dos de los criterios: claridad y relevancia, y un promedio satisfactorio en su estructura general, contrastando así con el más bajo nivel de concordancia obtenido en el juicio de expertos. Por otra parte, el ítem 2 obtuvo la más baja puntuación general, lo que indica la necesidad de fortalecer y mejorar su estructura para alcanzar una mayor validez.

Cuadro 4.- Análisis cuantitativo de evaluaciones por criterio de los ítems de Satisfacción laboral

Ítem	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia
1	3.8235	3.8824	3.8824	3.9412
2	3.5882	3.6471	3.7059	3.7059
3	3.8235	3.9412	3.8235	3.8235
4	3.6471	3.8235	3.7647	3.8235
5	3.9412	4.0000	3.9412	4.0000
6	3.7647	3.7647	3.8235	3.9412
7	3.8235	3.6471	3.8235	3.8824
8	3.8824	3.8824	3.8824	3.8824
9	3.8824	3.9412	3.9412	3.8824
10	3.7647	3.7647	3.7647	3.8235

CONCLUSIONES

El síndrome de burnout, asociado cada vez más a los males que presentan los profesores, tiene sus inicios con una marcada pérdida de expectativas laborales (Moreno, González, Garrosa, 2015), hacia sí mismos y hacia las propias instituciones; por tanto, se vinculan con el clima organizacional y éste a su vez con la satisfacción laboral.

A partir la exploración de estos factores que transforman la vida de los docentes y por ende, su desempeño, la validación mediante juicio de expertos de este instrumento de medición de sus variables para la detección del síndrome de burnout, cuyos indicadores den muestra del cúmulo de experiencias, percepciones y sensaciones al interior de las instituciones educativas, sirven de marco contextual para

profundizar en el comportamiento de los docentes y las exigencias de la vida en la organización (Schneider y Reichers, 1983).

El instrumento elaborado en el contexto académico, con el objetivo de analizar y valorar los descriptores, y comprobar si los ítems miden las categorías que se desean medir en su coeficiente de concordancia externa, mediante coeficiente W de Kendall, muestra una concordancia significativa entre jueces, y pese a que algunos de los ítems demuestran un alto índice de concordancia, también este procedimiento proporciona información del grado de ambigüedad o debilidad de los constructos que presentaron bajo nivel de concordancia entre los expertos, lo que los hace factibles de revisión y mejoramiento.

Se destaca también que, parte fundamental del juicio de expertos es el nivel de experticia en la temática, pues se pretende que la opinión de los jueces sea informada y basada en su trayectoria en el tema (Escobar y Cuervo, 2008), y al ser ésta una problemática introducida recientemente en el ámbito académico y en contextos mexicanos, los expertos no cuentan con los antecedentes requeridos en este tipo de estudios, por lo que los criterios de evaluación pudieran presentar cierto sesgo, determinado por la subjetividad de las respuestas de algunos de los jueces (Robles y Rojas, 2015), que se manifiesta en la confiabilidad de los resultados obtenidos.

Tras someter el instrumento al juicio de expertos para dar validez y fiabilidad a los criterios de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia en cada ítem de las categorías de clima organizacional y satisfacción laboral, se encontró una relativa solidez, ya que a excepción de un ítem que se valoró en el límite del valor crítico de 0.5, todos lo excedieron. En cuanto al clima organizacional, el coeficiente de W de Kendall refleja una concordancia que va de 0.646 a 1, y en el cuestionario de satisfacción laboral, índices que van de 0.5 a 1. Por lo que se concluye que hay concordancia entre los rangos asignados por los jueces, y se identifican los indicadores que tienen bajo nivel de logro.

En el análisis de consistencia de clima organizacional se identifica con el más bajo índice de consistencia externa, el ítem 5, relacionado con el grado en que las funciones del docente están acordes con su perfil profesional; por otro lado, en la satisfacción laboral, destaca, como el nivel más bajo de todo el instrumento, el ítem 5, que hace referencia al grado de motivación que el docente experimenta en su trabajo. En contraste, los más altos índices de consistencia externa se encuentran en los ítems 7, del cuestionario de clima organizacional, que hace referencia al nivel en que se proporciona la información requerida para la realización del trabajo docente y de investigación; así como el ítem 8, de satisfacción laboral, relacionado con el grado de empatía entre el docente y los alumnos.

Estas diferencias en los resultados determinan la necesidad de graduar los descriptores de bajo índice de validez entre expertos para que la medición sea relevante y representativa, y en un siguiente estudio, obtener la consistencia interna que permita medir el síndrome de burnout en los docentes en función de los estándares de la población mexicana, y dé cabida a la incorporación de acciones sistemáticas que contribuyan a la mejora de ambientes escolares que fortalezcan las instituciones educativas.

LITERATURA CITADA

Arís Redó, Nuria. (2009). *El Síndrome de Burnout en los docentes*. Elecyrtonic Journal of Research in Educational Psychology, vol. 7, núm. 18, septiembre, 2009, pp. 829-848. Universidad de Almeida. Almeida, España.

- Ato, M., Benavente, A., & Lopez, J. (2006). *Análisis comparativo de tres enfoques para evaluar el acuerdo entre observadores*. *Psicothema*, 18(3), 638 – 645.
- Barraza Macías, Arturo. (2011). *Estrés, Burnout y bienestar subjetivo. Investigaciones sobre la salud mental de los agentes educativos*. México: Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- Berlanga Silvente, Vanesa y Rubio Hurtado María José. (2012). *Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS*. Revista REIRE. Barcelona, España
- Boada, J. y Tous, J. (1993). *Escalas de satisfacción laboral: una perspectiva dimensional*. Revista de Psicología. Universidad Tarraconensis, 15, 2, 151-166.
- Buzzetti Bravo, Marcela de la Asunción. (2005). *Validación del Maslach Burnout Inventory (MBI), en dirigentes del Colegio de Profesores A.G. de Chile*. Memoria para optar por el título de Psicólogo. Universidad de Chile.
- Cabero Almenara, Julio y Llorente Cejudo, María del Carmen. (2013). *La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)*. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación. Volumen 7, No. 2.
- Chiang Vega, M. M., Núñez Partido, A., Huerta Rivera, P. C., & Núñez Partido, A. (2008). *Clima organizacional y satisfacción laboral en organizaciones del sector estatal (Instituciones públicas) Desarrollo, adaptación y validación de instrumentos*. *Universum* (Talca), 23(2), 66-85.
- Chiang Vega, M. M., Salazar Botello, C. M., Huerta Rivera, P. C., & Núñez Partido, A. (2007). *Relación del clima organizacional y la satisfacción laboral con los resultados, en grupos de docentes de instituciones de educación superior*. *icade*. Revista cuatrimestral de las Facultades de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales, nº 72, septiembre-diciembre 2007, ISSN: 02 12-7377.
- Cladellas, Ramón; Castelló, Antoni. (2011). *Percepción del estado de salud y estrés, de profesorado universitario, en relación con la franja horaria de docencia*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Sin mes, 217-240. Universidad de Almería. Almería, España.
- Cohen, R. & Swerdlik, M. (2001). *Pruebas y evaluación psicológicas: Introducción a las pruebas y a la medición*. (4ª. ed.). México: McGraw-Hill.
- Escobar-Pérez, J. & Cuervo-Martínez. A. (2008). *Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización*. *Avances en medición*, 6, 27-36
- García Córdoba, Fernando. (2004). *Recomendaciones metodológicas para el Diseño de un Cuestionario*. Ed. Limusa. México.
- García Solarte, Mónica. (2009). *Clima organizacional y su diagnóstico: una aproximación conceptual*. Cuadernos de Administración, Vol. 25, No. 42. Universidad del Valle. Cali, Colombia.
- Garrote, P. R., & Rojas, María del Carmen. (2015). *La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada*. Revista Nebrija de Lingüística aplicada. Nebrija, España.
- Gil-Monte, P. R., Unda Rojas, S., & Sandoval Ocaña, J. I. (2009). *Validez factorial del Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT) en una muestra de maestros mexicanos*. *Salud mental*, 32(3), 205-214.
- Gil-Monte, P. R. (2001). *El síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de burnout): aproximaciones teóricas para su explicación y recomendaciones para la intervención*. Revista Psicología científica, 3(5). Universidad de Valencia, España.
- Gómez-Gómez, M, Danglot-Banck, C., & Vega-Franco, L. (2003). *Sinopsis de pruebas estadísticas no paramétricas. Cuándo usarlas*. Revista Mexicana de Pediatría. Vol. 70, Núm. 2. México.
- Grajales, T. (2001). *Estudio de la validez factorial del Maslach Burnout Inventory versión Española en una población de profesionales mexicanos*. Línea de Investigación: Instrumentos de medición SELA, 1-10.
- Guerrero V., Eloisa & Rubio J., Jesús. (2005). *Estrategias de prevención e intervención del "Burnout" en el ámbito educativo*. Medigraphic. Artemisa en línea. España.

- Juárez-García, Arturo, Idrovo, Álvaro J., Camacho-Ávila, Anabel, & Placencia-Reyes, Omar. (2014). *Síndrome de burnout en población mexicana: Una revisión sistemática*. Salud mental, 37(2), 159-176.
- Maslach, C. (1976). Burnout. *Human behavior*, 5(9), 16-22.
- Maslach, C. y Jackson, S. (1981). *The measurement of experienced burnout*. *Journal of Occupational Behavior*, 2(99), págs. 99-113. California, Berkeley.
- Monte, P. R. G. (2003). *Burnout síndrome: ¿síndrome de quemarse por el trabajo, desgaste profesional, estrés laboral o enfermedad de Tomás?* Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones= Journal of work and organizational psychology, 19(2), 181-197.
- Monte, P. R. G., & Jiménez, B. M. (2007). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout): grupos profesionales de riesgo*. Ediciones Pirámide.
- Moreno, González, Garrosa. (2015). *Desgaste profesional (burnout), Personalidad y Salud percibida*. Publicado en: J. Buendía y F. Ramos (Eds). Empleo, estrés y salud, pp 59-83. Madrid, España.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2012). *Cuadernos de trabajo del participante. SOLVE: Integrando la promoción de la salud a las políticas de SST en el lugar de trabajo*. Ginebra, Suiza.
- Rey, Lourdes; Montalbán, Fco.; Durán, Ma. Auxiliadora; Extremera, Natalio (2005). *Engagement y Burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores*. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, Sin mes, 145-158. Madrid, España.
- Robles Garrote, Pilar y Rojas, Manuela del Carmen (2015). *La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada*. Revista Nebrija. No. 18. Universidad Nebrija. Madrid, España.
- Salgado Lévano, Ana Cecilia (2007). *Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos*. LIBERABIT: Lima, Perú. 13: 71-78
- Sandoval Caraveo, María del Carmen. (2004). *Concepto y dimensiones del clima organizacional*. Hitos de Ciencias Económico Administrativas 10, No. 27
- Schneider, B. y Reichers, A. E. (1983). *On the etiology of climates*. Personnel Psychology, 36, 19-39.
- Vera, M., Salanova, M. y Martín, B. (2010). *Profesorado universitario y su bienestar laboral: la importancia del triple perfil laboral*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 8 (2) 581-602. España.
- Travers, C. J. C., & Cooper, C. L. (1997). *El estrés de los profesores: la presión en la actividad docente*. España: Paidós.
- Tobón, S., González, L., Nambo, J. S., & Vázquez Antonio, J. M. (2015). *La socioformación: un estudio conceptual*. Paradigma, 36(1), 7-2

Anexo 1

Cuadro 5.- Cuestionario de Clima organizacional

DIMENSIÓN	INDICADOR	DESCRIPTORES
Clima organizacional	1. ¿En qué grado su desempeño profesional resulta relevante para usted y para su institución?	a) Siempre: Todas las actividades que realizo como parte de mi práctica docente son relevantes para mí y reconocidas y valoradas por mi institución. b) Frecuentemente: Algunas de las actividades que desempeño son relevantes para mí, y valoradas por mis compañeros y directivos. c) Ocasionalmente: El trabajo que realizo es relevante sólo para mí, pero no para mi institución. d) Nunca: Las actividades que realizo en mi centro de trabajo no son relevantes para nadie.
	2. ¿Cuál es el nivel de colaboración permitido para la toma de decisiones en su centro de trabajo?	a) Siempre: Se me toma en cuenta y mis participaciones son relevantes para la toma de decisiones. b) Frecuentemente: Se toman en cuenta mis participaciones en algunas decisiones. c) Ocasionalmente: En temas poco relevantes se toma en cuenta mi participación. d) Nunca: No se me considera para participar en la toma de decisiones.
	3. ¿En qué grado se favorece la comunicación asertiva entre autoridades y docentes?	a) Siempre: Hay una comunicación asertiva entre autoridades y docentes, en la que prevalecen el respeto a las diferencias y el diálogo. b) Frecuentemente: Hay comunicación entre autoridades y docentes, pese a que no prevalece el respeto hacia las diferencias. c) Ocasionalmente: Hay poca comunicación entre autoridades y docentes. Prevalece el autoritarismo. d) Nunca: No hay comunicación entre autoridades y docentes.

-
- | | |
|--|--|
| 4. ¿En qué grado se promueve la socialización empática y respetuosa entre toda la comunidad escolar (alumnos, profesores, directivos y padres de familia)? | a) Siempre: Prevalece un clima de respeto y cordialidad entre toda la comunidad escolar.
b) Frecuentemente: Hay brotes de violencia entre ciertos integrantes de la comunidad.
c) Ocasionalmente: La falta de respeto y poca tolerancia son una constante entre la comunidad escolar.
d) Nunca: Persiste y se alienta por algunos integrantes de la comunidad, un clima de violencia y tensión. |
| 5. ¿En qué grado las funciones que realiza en su centro de trabajo están acorde a su perfil profesional? | a) Siempre: Las funciones que desempeño en mi centro de trabajo son acordes a mi formación, experiencia y competencias.
b) Frecuentemente: Realizo algunas actividades que no corresponden a mi perfil.
c) Ocasionalmente: Se me encomiendan tareas que no corresponden a mi perfil profesional.
d) Nunca: Las actividades que desarrollo actualmente no corresponden a mi perfil ni a mis objetivos profesionales. |
| 6. ¿En qué grado se le brinda a la oportunidad y facilidades para continuar con su desarrollo profesional? | a) Siempre: Se me brindan las facilidades y oportunidades para continuar capacitándome en la mejora de mis funciones docentes, y asegurar así mi desarrollo profesional.
b) Frecuentemente: Se me brinda la oportunidad de seguir capacitándome, aunque lo que se oferta no siempre responde a mis necesidades profesionales, ni es de mi interés.
c) Ocasionalmente: Encuentro obstáculos en mi proceso de capacitación y actualización
d) Nunca: No me brindan oportunidades ni facilidades para continuar con mi desarrollo profesional. |
-

-
- | | |
|---|---|
| <p>7. ¿En qué nivel se proporciona acceso a la información requerida para la realización del trabajo docente y de investigación (estadísticas, registros, bases de datos, publicaciones, memorias, etc.)?</p> | <p>a) Siempre: Tengo acceso a toda la información que requiero para el desarrollo de mis actividades académicas y de investigación.</p> <p>b) Frecuentemente: Tengo acceso a la información que requiero, con algunas restricciones.</p> <p>c) Ocasionalmente: La información que se me proporciona es parcial y al libre albedrío de quien la posee, lo que obstaculiza la realización de mi trabajo.</p> <p>d) Nunca: No tengo acceso a la información que solicito para la realización de mis actividades académicas y de investigación.</p> |
| <p>8. ¿Cuál es el nivel de equidad en la asignación de funciones docentes (carga académica frente a grupo, descarga académica, informes, asesorías, elaboración de materiales y demás actividades complementarias)?</p> | <p>a) Siempre: La asignación de actividades a desarrollar para cada docente se lleva a cabo de manera equitativa e imparcial, acorde al tipo de nombramiento. No hay favoritismos.</p> <p>b) Frecuentemente: Algunas de las actividades que se asignan a los docentes están fuera de sus funciones.</p> <p>c) Ocasionalmente: Se asignan actividades tanto sustantivas como complementarias de manera arbitraria, en beneficio de algunos cuantos.</p> <p>d) Nunca: No hay equidad en la asignación de funciones. Prevalece el favoritismo.</p> |
| <p>9. ¿En qué grado existe apoyo institucional (o de directivos) para la realización de proyectos e implementación de nuevas estrategias y metodologías de trabajo?</p> | <p>a) Siempre: Cuento con el apoyo necesario de directivos y equipo de trabajo para la realización de proyectos, propuestas de innovación y estrategias didácticas.</p> <p>b) El apoyo institucional para proyectos e innovación está destinado para una élite.</p> <p>c) Ocasionalmente: Hay poca comunicación entre autoridades y docentes. Prevalece el autoritarismo.</p> <p>d) Nunca: No cuento con apoyos para la realización de proyectos y propuestas de trabajo.</p> |
-

-
- | | |
|---|--|
| <p>10. ¿Cuál es el nivel de infraestructura con que cuenta para desarrollar satisfactoriamente su trabajo (mobiliarios, equipo, instalaciones, servicios y materiales)?</p> | <p>a) Siempre: La infraestructura con que cuento en mi centro de trabajo es idónea para desarrollar mis actividades.</p> <p>b) Frecuentemente: La infraestructura con que cuenta mi centro de trabajo, aunque no en las mejores condiciones, me permite realizar mis actividades.</p> <p>c) Ocasionalmente: El equipo y mobiliario con que cuento para realizar mi trabajo es obsoleto e insuficiente.</p> <p>d) Nunca: No hay las condiciones de infraestructura en mi centro de trabajo para desarrollar adecuadamente mis actividades.</p> |
| <p>11. ¿En qué nivel los procesos administrativos (planeación, organización, control y dirección de recursos humanos y materiales) que se realizan en su centro de trabajo son expeditos, transparentes y acordes a la normatividad, para el logro de los objetivos docentes?</p> | <p>a) Siempre: Los procesos administrativos son transparentes, expeditos y orientan al logro de los objetivos, a través de comunicación, motivación y liderazgo.</p> <p>b) Frecuentemente: Los procesos administrativos se apegan a la normatividad, pero no hay un seguimiento oportuno ni expedito.</p> <p>c) Ocasionalmente: Hay poco control y dirección en los procesos administrativos en pro del aprovechamiento de los recursos humanos y materiales para el logro de objetivos.</p> <p>d) Nunca: No existe control ni dirección que optimicen los procesos administrativos para aprovechar los recursos humanos en el logro de los objetivos. Impera la burocracia.</p> |
| <p>12. ¿Con qué frecuencia se promueve el trabajo colaborativo entre docentes?</p> | <p>a) Siempre: El trabajo académico se realiza de manera colaborativa para fortalecer e implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje, que propicien la mejora continua.</p> <p>b) Frecuentemente: Se trabaja de manera colaborativa en cumplimiento de las planeaciones, sin que haya un seguimiento del mismo.</p> <p>c) Ocasionalmente: El trabajo se realiza entre todos los integrantes de la Academia, pero no siempre de manera colaborativa.</p> <p>d) Nunca: No hay un trabajo colaborativo entre las Academias, cada docente trabaja de manera aislada.</p> |
-

-
- | | |
|---|---|
| 13. ¿En qué grado hay liderazgo en la gestión del trabajo para el logro de los objetivos académicos? | <ul style="list-style-type: none">a) Siempre: La gestión del trabajo académico es liderado adecuadamente, en función de los programas y la planeación, y atendiendo a las necesidades de estudiantes y docentes, para el logro de los objetivos y metas trazadas.b) Frecuentemente: Los líderes del trabajo académico se involucran poco en la planeación y seguimiento de las actividades.c) Ocasionalmente: La organización del trabajo académico se realiza sin orientación ni atención a las necesidades del contexto escolar.d) Nunca: No existe liderazgo en la gestión del trabajo académico, se van adaptando estilo de acuerdo a las circunstancias. |
| 14. ¿En qué grado la evaluación al desempeño es objetiva y retroalimentada para la mejora continua? | <ul style="list-style-type: none">a) Siempre: La evaluación al desempeño docente es clara, objetiva y sistemática. Contar con retroalimentación permite realizar ajustes y propicia la mejora continua.b) Frecuentemente: Las evaluaciones docentes son objetivas, pero no se brinda retroalimentación, lo que obstaculiza la mejora continua.c) Ocasionalmente: Se emplean estrategias de evaluación sin criterios claros y sistemáticos, ni retroalimentación. Se favorece a algunos docentes.d) Nunca: La evaluación al desempeño docente no es objetiva ni sistemática, lo cual impide una mejora. |
| 15. ¿Con qué frecuencia se promueven y fortalecen los valores para el crecimiento personal y profesional entre toda la comunidad escolar? | <ul style="list-style-type: none">a) Siempre: Se promueven y ponen en acción, valores como: respeto, honestidad, responsabilidad, solidaridad, equidad, y otros, que fortalecen y mejoran el desarrollo personal, profesional, y la convivencia entre toda la comunidad escolar.b) Frecuentemente: Se trabaja en valores y se promueven en algunas campañas para mejorar la convivencia entre la comunidad escolar.c) Ocasionalmente: Algunos docentes, por propia iniciativa, promueven entre los estudiantes, el fortalecimiento de valores para aplicar a determinadas problemáticas.d) Nunca: No se abordan ni promueven valores ni con los estudiantes ni con el resto de la comunidad escolar. |
-

Anexo 2

Cuadro 6.- Cuestionario de Satisfacción laboral

DIMENSIÓN	INDICADOR	DESCRIPTORES
Clima organizacional	1. ¿En qué grado su trabajo representa una realización personal y profesional?	a) Siempre: Las actividades que realizo son satisfactorias, dan sentido a mi trabajo y cumplen con mis expectativas personales y profesionales. b) Frecuentemente: El trabajo que desempeño representa una realización profesional, más no personal. c) Ocasionalmente: El trabajo que realizo es relevante sólo para mí, pero no para mi institución. d) Nunca: No tengo satisfactores en mi trabajo; únicamente es una fuente de empleo.
	2. ¿En qué grado promueve la comunicación asertiva entre los estudiantes y con usted mismo?	a) Siempre: Promuevo un clima agradable, de respeto, cordialidad y libertad, propiciando el diálogo que favorece el trabajo en el aula. b) Frecuentemente: Planteo ciertas estrategias con actividades para fortalecer la comunicación y la convivencia. c) Doy algunas sugerencias a los alumnos para mejorar la comunicación entre compañeros. d) Nunca: No trabajo con estrategias que favorezcan la comunicación asertiva en el aula.
	3. ¿En qué grado usted contribuye a que el desempeño de sus estudiantes sea satisfactorio y acorde a los objetivos?	a) Siempre: El desempeño y resultados de mis estudiantes son satisfactorios, pues trabajamos en conjunto para el mejoramiento y logro de los objetivos de aprendizaje. b) Frecuentemente: Busco estrategias para apoyar a los alumnos con bajo desempeño, y éstos corresponde atendiendo con interés a mis propuestas. c) Ocasionalmente: Pese a que brindo apoyo para el mejoramiento de los resultados de los alumnos, sólo en algunos momentos hay una respuesta favorable. d) Nunca: Los alumnos tienen un desempeño bajo y no atienden a mis propuestas de mejora, por lo que difícilmente se cumplen los objetivos.

- | | |
|---|--|
| 4. ¿En qué grado cuenta con el apoyo de colegas y directivos para resolver los problemas que se presentan en el contexto escolar (alumnos, padres de familia y demás docentes)? | <ul style="list-style-type: none">a) Siempre: Se me brinda todo el apoyo necesario en la resolución de conflictos en el contexto escolar. Se busca trabajar conjuntamente.b) Frecuentemente: Algunos colegas apoyan y se involucran cuando se presenta una problemática.c) Ocasionalmente: Recibo algunas sugerencias para tratar las problemáticas que se presentan, pero mis colegas no se involucran en la situación.d) Nunca: Me veo en la necesidad de resolver y tratar por mí mismo las problemáticas que se presentan, pues no hay apoyo y mis colegas evitan involucrarse. |
| 5. ¿En qué grado se encuentra usted motivado con su trabajo? | <ul style="list-style-type: none">a) Siempre: Disfruto el trabajo que realizo, es desafiante y estimulante; me permite crecer y lograr mis objetivos.b) Frecuentemente: Tengo interés en mi trabajo, pues algunas de las actividades que realizo cubren mis expectativas.c) Ocasionalmente: Mi trabajo es rutinario y no siempre cumple con mis expectativas, pero tengo algunos logros.d) Nunca: Me siento frustrado con mi trabajo. No me siento productivo ni motivado. |
| 6. ¿En qué grado las compensaciones que percibe (salario, estímulos, prestaciones, incentivos, etc.) son proporcionales a las labores que desempeña y a su productividad? | <ul style="list-style-type: none">a) Siempre: El salario y demás prestaciones laborales que percibo son satisfactorios y directamente proporcionales al trabajo que realizo.b) Frecuentemente: Las compensaciones que percibo son aceptables, aunque no cubren mis necesidades.c) Ocasionalmente: Además de mi salario, no percibo ningún otro estímulo o compensación por mi trabajo. Sólo unos cuantos son favorecidos.d) Nunca: Hay una desproporción que no me favorece en cuanto al salario y demás compensaciones que percibo por mi trabajo. |
-

-
- | | |
|---|--|
| 7. ¿En qué grado considera que hay un balance entre vida y trabajo? | a) Siempre: Mi trabajo es importante, me permite ser productivo, desarrollarme profesionalmente y a la vez aprovechar al máximo mi tiempo libre, cuidar de mi vida personal y descansar. |
| | b) Frecuentemente: Priorizo mi trabajo, pero busco dedicar algo del tiempo libre a mis asuntos personales. |
| | c) Ocasionalmente: Mi trabajo es muy absorbente y me obliga a emplear mucho de mi tiempo en actividades laborales. |
| | d) Nunca: No tengo tiempo libre para atender mi vida personal. Descanso poco, pues dedico la mayor parte del día a trabajar. |
| 8. ¿En qué grado es usted empático con sus alumnos? | a) Siempre: Soy empático con mis estudiantes, los apoyo tanto dentro como fuera del aula. Busco identificarme con ellos, les brindo asesorías y tutorías atendiendo a sus necesidades académicas y personales. |
| | b) Frecuentemente: Brindo apoyo a mis alumnos cuando lo solicitan y comparto con ellos estrategias para resolver sus problemáticas. |
| | c) Ocasionalmente: Oriento a los alumnos que lo solicitan, como un apoyo a sus necesidades académicas. |
| | d) Nunca: Me centro en el trabajo en el aula, sin involucrarme en las necesidades de los alumnos. |
| 9. ¿En qué nivel sus habilidades, competencias y capacidades tienen reconocimiento en su centro de trabajo? | a) Siempre: Mis habilidades, competencias y capacidades son valoradas y reconocidas por mis pares y las autoridades de mi centro de trabajo. Recibo retroalimentación de ellos, lo que me permite tener una mayor productividad, |
| | b) Frecuentemente: Mis habilidades, competencias y capacidades son valoradas por mis pares. |
| | c) Ocasionalmente: Las habilidades, competencias y capacidades que demuestro, sólo son vistas como parte de mis responsabilidades. |
| | d) Nunca: No hay reconocimiento de mis habilidades, competencias y capacidades. Nadie retroalimenta el desempeño de los demás. |
-

-
- | | |
|--|---|
| 10. ¿En qué grado se favorecen las relaciones interpersonales positivas y la sana convivencia entre compañeros de trabajo? | a) Siempre: Prevalece una interacción de respeto, buena comunicación, compañerismo y apoyo recíproco entre todos los compañeros de trabajo. Hay una sana convivencia. |
| | b) Frecuentemente: Se establecen relaciones positivas entre compañeros, pese a la poca convivencia. Se centran solamente en cuestiones laborales. |
| | c) Ocasionalmente: Las relaciones interpersonales son superficiales, pues el ambiente laboral no favorece la convivencia positiva. |
| | d) Nunca: La relación entre compañeros es nula y la convivencia hostil. |
-

Síntesis curricular

Judith Araceli Dorantes Nova

Docente e investigadora titular del Instituto Politécnico Nacional. Licenciada en Ciencias de la Comunicación, por la Universidad Nacional Autónoma de México. Especialización en Educación Media Superior. Línea: Competencias Docentes, por la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante de la Maestría en Docencia y Desarrollo de Competencias, en el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México.

José Silvano Hernández Mosqueda

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.

Sergio Tobón 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.



ANÁLISIS CUALITATIVO DE EXPERIENCIAS Y EMOCIONES DE LOS ALUMNOS EN EL AULA

QUALITATIVE ANALYSIS OF EXPERIENCES AND EMOTIONS OF STUDENTS IN THE CLASSROOM

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

Los estudiantes tienen diversos tipos de experiencias que los motivan o los desmotivan mientras están en el aula. Los profesores muchas veces son ajenos a este tipo de vivencias las cuales pueden afectar el rendimiento escolar. En este artículo, se muestran algunas de las buenas y malas experiencias que tiene un alumno cuando ha estado en una clase.

Los resultados encontrados nos ayudan a reflexionar sobre nuestra práctica docente, nuestros métodos de enseñanza y la interacción que tenemos con nuestros alumnos en el aula. La investigación fue realizada usando el enfoque cualitativo y el método de grupos de enfoque como técnica.

Palabras clave: investigación educativa, práctica docente, educación, interacción educativa.

SUMMARY

Students have different types of experiences that motivate or demotivate them while they are in the classroom. Teachers often do not know this kind of experiences which can affect school performance. In this paper, we show some of the good and bad experiences of a student when he is in a class. We present some results that help us to reflect on our teaching practice, our teaching methods and our interaction with students when we are in the classroom. This research was conducted using the qualitative research and focus group as technique.

Key words: educational research, teaching practice, education, educative interaction.

INTRODUCCIÓN

Continuamente los profesores se ven inmersos en ambientes no favorables en el proceso de enseñanza aprendizaje. Gaitan (2011) describe cómo los profesores con frecuencia se quejan de la apatía de los jóvenes, del incesante uso del celular en las aulas, de la dificultad para mantener la atención por dos horas y del bajo rendimiento obtenido en lo que se supone les debería gustar, lo que genera desmotivación en ellos.

Furió (2006) también destaca, cómo la poca motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje de cualquier materia científica es una seria preocupación para el profesorado, debido a que los alumnos no prestan atención a las explicaciones, no aprenden, se aburren y se distraen continuamente. Romero (2014) enfatiza que las interacciones en el aula tienen un efecto en la comprensión del conocimiento, esta interacción propicia la manifestación de una actitud la cual es generada por factores sociales, cognitivos y emocionales, influyendo en el aprovechamiento escolar, la autoestima, la toma de decisiones y la percepción que tienen de sus maestros.

Por su parte Sovero (2015), señala que el bajo rendimiento académico puede deberse a múltiples factores, como características de los estudiantes, personalidad de los profesores, estrategias de enseñanza, materiales curriculares, etc., y puntualiza que los docentes se pueden equivocar al pensar que los alumnos sólo son desmotivados por causas externas a la institución educativa, debido a que el contexto, interacción en el aula y las características personales de cada alumno, son factores que inciden en su motivación.

Sovero (2015) también precisa que: *“Existen formas de actuación del profesorado que contribuyen a motivar o desmotivar a la mayoría de estudiantes”*; con base a esta afirmación, esta investigación fue orientada a tratar de conocer si algunas de las causas que favorecen la desmotivación de los estudiantes, pueden ser propiciadas por los mismos docentes. De esta manera, la investigación fue centrada en conocer de manera directa la perspectiva del alumno, sus experiencias y vivencias que dado su punto de vista, podían influir en su motivación cuando asiste a una clase.

Tratar de conocer el sentir de los estudiantes no es un proceso fácil, ya que regularmente éstos se sienten cohibidos y no libres de dar a conocer su verdadero sentir al ser cuestionados. Esto se debe en parte, a la sensación de incertidumbre de si sus comentarios pudieran tener repercusiones en la interacción con sus profesores, además del miedo a verse afectados en sus calificaciones futuras. Con base a esta problemática, se decidió realizar esta investigación bajo un enfoque cualitativo y usando el método de grupos focales.

MATERIALES Y MÉTODOS

Grupos focales

Los grupos focales se fundamentan en la epistemología cualitativa, y es una técnica que privilegia el habla y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman un grupo. Los grupos focales se llevan a cabo en el marco de protocolos de investigación e incluyen una temática específica, Krueger (2009).

Un grupo focal es una excelente herramienta, que bajo ciertas condiciones, genera un ambiente agradable que permite desinhibir las opiniones de los participantes, debido a que ellos tienen la oportunidad de ofrecer su punto de vista bajo un contexto cordial, donde se sienten libres de expresarse, y con la sensación de que son escuchadas y valoradas sus opiniones, Grim (2003). Por lo mismo es un medio eficaz para compartir experiencias, sentimientos o forma de pensar respecto a un tema, situación, proceso, servicio, hecho u objeto de estudio, lo cual lleva a descubrir datos desconocidos, relevantes y de gran interés en cualquier investigación, Hamui (2013).

Para diseñar una sesión de grupo focal, es necesario considerar elementos como:

- Tema a investigar.
- Diseño de una guía de dinámica de sesión.
- Perfil de los participantes.
- Perfil del moderador.
- Observadores.
- Ambiente controlado de sesión.
- Documentación en audio y/o video.

- Transcripción de sesiones.
- Filtración y Categorización.
- Análisis de información obtenida.

Diseño de sesión de grupos focales

Uno de los primeros pasos en el diseño de las sesiones de los grupos focales, es definir la temática a investigar. Nuestro objeto de interés fue conocer si “Existen formas de actuación del profesorado que contribuyan a motivar o desmotivar a los estudiantes”. Bajo este esquema se definieron los siguientes temas a tratar:

- Desmotivación en una clase.
- Malas experiencias en clase.
- Experiencias en la evaluación.
- Cambios en la forma de evaluar.
- Buenas experiencias en clase.
- Influencia del profesor en la motivación.
- Propuesta de mejora de una clase.

Después se procedió planificar e implementar los siguientes elementos para la sesión de un grupo focal:

- *Dinámica de la sesión.*- La dinámica fue planificada para ir de temas generales a opiniones sobre temas más específicos. Las sesiones fueron planificadas para 5 equipos de 8 personas cada uno, con una duración de 30 minutos, en grupos mixtos.
- *Perfil de participantes.*- Una de las cosas más importantes en un grupo focal es la creación de grupos homogéneos que tengan perfiles similares y experiencia en los temas a tratar; bajo esta condicionante el perfil de los participantes fue definido como sigue: alumnos que cursaran su tercer año de licenciatura. b) Pertenencia a una de las licenciaturas de la división, c) alumnos regulares e irregulares en sus calificaciones, d) alumnos que no se conocieran, en medida de lo posible (rasgo distintivo en grupos focales).
- *Moderador.*- El papel del moderador es de suma importancia, ya que él es responsable de conducir las conversaciones para obtener información relevante o crítica sobre el tema a investigar. De esta manera, se cuidó que la persona encargada de moderar las sesiones no conociera a ninguno de los alumnos, que fuera empática, con capacidad de conducción y orientación sobre el tema a investigar, con el objetivo de que los participantes pudieran expresarse libremente y sin inhibición.
- *Observadores.*- El papel de los observadores es de suma importancia, ya que ellos pueden tener una perspectiva diferente a la del moderador, se encargan de monitorear factores como: ambiente de la sesión, reacciones emotivas, actitudes, formas de comunicación no verbal, datos de interés vertidos por los participantes, tomar nota de datos importantes surgidos de las opiniones, o no contemplados en el diseño de sesión. Los observadores tienen una visión general de toda la información y opiniones obtenidas en una sesión, además de que sus notas sirven como fuente aportación para verificar información cuando se generan los reportes finales, en este caso en específico, se tuvieron dos observadores por cada sesión.
- *Lugar.* Las sesiones deben ser realizadas en un ambiente controlado, sin ruidos o interrupciones de cualquier tipo, a fin de generar sensación de un ambiente agradable y de confianza para los

participantes. El mobiliario necesita ser acomodado de tal manera, que facilite la interacción entre participantes y el moderador.

- *Documentación.*- Cada sesión necesita ser documentada, tanto por los observadores como por medios audiovisuales, en este caso cada sesión fue grabada en audio con conocimiento y permiso de los participantes, haciendo especial énfasis de que sólo es de interés la opinión general, sin importar el individuo que la expresa.

Una vez realizadas las sesiones se procedió a analizar y revisar las notas de los observadores, y se tuvo una fase de transcripción de las grabaciones de audio y con ello se generó un reporte con la información obtenida, a fin de realizar registros narrativos, y después proceder a un análisis que permitiera obtener un sistema de asociación y correlación sobre el tema de investigación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Uno de los principales hallazgos en las diferentes sesiones de grupos focales, fue conocer que los estudiantes colocan a Internet como principal fuente de consulta para realizar sus tareas y estudiar. En segundo lugar se ubica la consulta de libros, y en tercer lugar la consulta de sus notas de clase. Esta información es de vital importancia, ya que es una variable que está correlacionada de manera directa con el ambiente y sentir generado en el aula, lo cual se manifiesta en algunas de las respuestas obtenidas en el estudio.

A continuación se presentan los resultados sobre cada una de las temáticas discutidas en los grupos focales. Primero se presenta el tema y a continuación las opiniones más representativas expresadas por los estudiantes en las diferentes sesiones:

Tema 1 “Desmotivación en una clase”

- 1.1 *Algunos profesores se la pasan hablando las horas, y al final de la clase no entendiste nada, no dijo nada, te aburraste y te estresaste.*
- 1.2 *Las clases se ponen muy tediosas si los profesores se la pasan hablando enfrente, ya ni atención pones, sólo vez que habla, habla y hasta te duermes.*
- 1.3 *Recuerdo dos profesores que sólo repetían lo de los libros, y sólo lograron que creciera mi antipatía por la materia.*
- 1.4 *Con algunos profesores aprendes mucha teoría y muy poca o nada de práctica.*
- 1.5 *No tiene sentido estar aquí horas viendo cómo te leen algo o te explican algo que tú puedes hacer por tu cuenta, entonces para que vienes aquí a ver lo que puedes hacer en tu casa.*

Con base en las opiniones obtenidas de manera reiterada sobre este tema, podemos evidenciar que el discurso unidireccional sigue prevaleciendo como principal método de enseñanza en algunos profesores, una pasividad prevalente del alumno en el aula ante un discurso unidireccional del profesor durante toda la clase, afecta su ánimo cognoscitivo, Arreguín (2011).

Las opiniones obtenidas también nos dejan conocer que la didáctica usada por el profesor tiene afectación en la motivación del estudiante. Este punto en particular es de suma importancia, ya que muchas veces los docentes transfieren la culpabilidad del bajo rendimiento únicamente a los estudiantes, así García (2014) menciona que muchas veces, algunos docentes desarrollan conductas que lejos de despertar el interés académico en el alumno, parecen alejarlos más de su formación académica.

Los docentes se encasillan en un rol de ser sólo transmisores de información y no promueven la participación del alumno.

Todos los comentarios dados por los estudiantes respecto a desmotivación en clase, iban en el sentido de tener profesores que sólo se la pasan hablando, dan explicaciones innecesariamente amplias y tediosas que motivan el aburrimiento, a lo cual muchos de los estudiantes no veían el sentido de tan largos discursos dados por los profesores.

López (2010) menciona, como los estudiantes de hoy tienen acceso a la información de manera rápida e inmediata, y por consiguiente, esto genera que el método tradicional sea ampliamente rebasado e incompatible con las nuevas generaciones. Por lo que es necesario buscar nuevas formas de enseñar los contenidos de los cursos. La expresión dada en la respuesta 1.5, hace mención que la tendencia de consulta en Internet y disposición de información, crea la expectativa de que los alumnos esperen algo más en una clase, de lo que una página o sitio web les puede brindar.

Otro tema de interés en el estudio, fue conocer qué tipo de experiencias no gratas tenían o recordaban los estudiantes de algunas clases ya cursadas, de lo cual se encontró lo siguiente:

Tema 2: “Malas experiencias en clase”

- 2.1 *Algunos profesores piensan que ya sabes todo, se van muy a los extremos o muy avanzado o muy básico.*
- 2.2 *Los profesores o sienten que sabes mucho o no explican mucho, ni cómo tu quisieras que expliquen, a veces va muy lento o muy rápido y si llegan a faltar quieren avanzar muy rápido para recuperar tiempo.*
- 2.3 *Algunas veces se te hace tan tedioso un tema, y por eso dices “no puedo”, hay profesores que te estancaste y dicen “es tu problema” y yo sigo.*
- 2.4 *Algunos profesores te desaniman, no te dan confianza, como que te dejan a tu suerte.*
- 2.5 *Llegan preguntan, nadie responde, se desesperan, no dan nada, se la pasan diciendo es que tienen que echarle ganas y se pierde el tiempo en motivaciones en vez de dar clase.*

Respecto a las respuestas proporcionadas por los estudiantes, se observa que gran cantidad de malas experiencias se dan cuando inicia un curso, principalmente cuando los estudiantes se inscriben en cursos donde tienen compañeros que no conocen mucho y que tienen diferente nivel de conocimiento, lo cual genera que desde el inicio empiecen a tener problemas para seguir el ritmo de la clase.

Profesores con experiencia pueden identificar muchas veces esta disparidad de conocimientos de los alumnos, por lo que surge la célebre frase *desde el inicio del curso ya sé quién va a pasar y quién no*, colaborando en la desmotivación del alumno.

En otras ocasiones, los profesores al iniciar su materia anticipan a los alumnos: *el curso será muy difícil, que muy pocos alumnos la entenderán, que la mayoría fracasará*; esto por consiguiente desmotiva aún más a los alumnos y genera una mala predisposición por aprender, causa desinterés y desconfianza por aclarar las dudas generadas en el aula, como lo describe Romero (2014).

Tener alumnos con bajo, medio y alto nivel de conocimiento sobre los temas de una clase, también envuelve al profesor en el dilema de *“seguir adelante y que los demás estudiantes nos alcancen”* o *“esperar a todos y retrasarnos”*, para mala fortuna, los docentes muchas veces tenemos que

enfrentarnos a decidir sobre alguna de estas opciones, cualquiera de las dos que se seleccione profesor y alumno pierden.

El problema al parecer va un poco más allá de lo que como profesores podemos observar, con base a las respuestas obtenidas en la pregunta sobre malas experiencias, por ejemplo en la respuesta 2.4, podemos detectar un claro sentimiento de abandono y frustración por la expresión *“como que te dejan a tu suerte”*, un estrés que se genera al no poder entender los temas y tratar de avanzar al ritmo de los demás en la clase. La respuesta 2.5 nos plantea una situación frecuente en muchas aulas cuando los profesores al impartir clase, se dan cuenta que el rendimiento grupal ha decaído en gran medida, y al querer motivar al alumno con frases como: *“tienen que echarle ganas”* según lo expresado en las diferentes sesiones, se encontró que en diversas ocasiones esta expresión del profesor provoca un efecto contrario en los estudiantes y los desmotiva todavía más. Por lo que es importante quizás tratar de reflexionar en buscar otro tipo de estrategias para motivarlos.

Otra de las cuestiones de interés tiene que ver con las evaluaciones, sobre este tema encontramos lo siguiente:

Tema 3: “Experiencias en la evaluación”

- 3.1 *A veces como de frustración, ya que he sacado calificaciones bajas por temas que no he llegado del todo a entender.*
- 3.2 *Muy mala, cuando ponen un ejercicio o pregunta que no se practicó lo suficiente y/o no quedó lo suficientemente bien explicado.*
- 3.3 *Es horrible y nada enriquecedor.*
- 3.4 *Se me hace ridículo cuando te bloqueas por nervios, repruebas el examen final y por eso tienes que repetir la materia.*

En base a estas respuestas podemos observar que la evaluación es un factor de gran impacto en la motivación y desmotivación de los estudiantes.

La fuerte presión psicológica que ejerce una evaluación cualquiera que sea, genera mucho estrés en la gran mayoría de las ocasiones. Santos (2014), hace una profunda reflexión sobre cómo la evaluación del método tradicional basado en exámenes, asegurando que un examen no mide el esfuerzo real que realiza un alumno a lo largo de un curso, y que de alguna manera en muchas ocasiones es necesario que este esfuerzo se vea reflejado en la nota final. Sobre este tema Santos plantea el caso cuando un alumno muy bueno puede no realizar mucho esfuerzo y obtener una nota alta, más sin embargo, existe otro alumno el cual aún con todas sus deficiencias realiza un gran esfuerzo por aprender, y trabaja mucho más que cualquier otro, pero al realizar un examen puede no obtener tan alta calificación, lo que contribuye a una fuerte desmotivación y pérdida de autoestima ante un resultado no esperado.

Santos (2014) señala que la evaluación es uno de los grandes temas a discutir, y es necesario involucrar a todos los actores para mejorar y ser más justos en diversos sentidos, buscar una forma verdadera de evaluar el esfuerzo que en realidad hacen los alumnos y que un examen final no contempla.

Como dato de interés, en investigaciones previas que realizamos hemos encontrado que la palabra “examen” al ser mencionada por el profesor al inicio o en el transcurso de la materia, de entrada causa una fuerte predisposición negativa y estrés en los alumnos, debido a toda su experiencia previa en otros

cursos, donde por circunstancias cualesquiera han obtenido notas bajas, lo que les ha ocasionado un fuerte sentimiento de injusticia y desmotivación.

La evaluación es uno de los temas más controversiales en educación, pero en las sesiones se presentó el tema sobre propuestas en cambios en la evaluación y los alumnos opinaron lo siguiente:

Tema 4: “Cambios en la Evaluación”

- 4.1 Que el trabajo en clase valiera más que las evaluaciones y que hubieran evaluaciones cada dos semanas.*
- 4.2 Trabajo diario y participativo en clase, proyectos, presentaciones tal vez un examen final, pero que éste no determine la mayor parte de tu calificación.*
- 4.3 Yo creo que debería basarse más sobre lo que se hace en clase y menos en exámenes finales.*
- 4.4 Que la clase sea mucho más amena e interactiva y que se evalúe por el esfuerzo real y el avance.*
- 4.5 En lugar de exámenes tediosos y pesados, que el profesor deje pequeños trabajos en el transcurso del curso y así evaluar.*

Las respuestas dadas sobre este tema, nos dejan de manifiesto que la evaluación a través de exámenes no es un factor que cause empatía con los alumnos, al contrario ha dejado un sentimiento de injusticia y desmotivación.

Santos (2014) describe como algunas veces puede ser viable al inicio del curso, dar iniciativa a los alumnos para que propongan como realizar la evaluación del curso, y así ellos puedan sentirse comprometidos y tomados en cuenta, aunque la viabilidad de esta propuesta depende completamente del contexto y situación en que se encuentre inmerso el profesor.

Implementar una evaluación continua en la clase, puede ser una solución que permite al profesor generar actividades con carácter evaluable en cortos periodos de tiempo, ayuda a realizar un mejor seguimiento del progreso individual de los estudiantes y contribuye a realizar una evaluación más integral; esto presenta ventajas tanto para el alumno como para el maestro, ya que permite recibir información sobre el ritmo de aprendizaje, ofreciendo continua retroalimentación, y una clara posibilidad de rectificar errores, posibilitando a los alumnos a implicarse de una forma más activa en el aula, tal como lo describe Delgado (2006). Otro tema de interés fue conocer las buenas experiencias que los alumnos recordaban de sus clases, de lo cual se encontró lo siguiente:

Tema 5: “Buenas experiencias en clase”

- 5.1 Buena experiencia con algunos profesores que sí te apoyan sin pedírselo.*
- 5.2 Algunos profesores, no todos, como que te motivan a seguir adelante con la carrera.*
- 5.3 Tenía un profesor que pasaba con cada uno cuando había dudas y eso nos ayudaba mucho.*
- 5.4 Algunos de mis profesores han sido buena onda, me han ayudado y orientado a lo largo de mis estudios.*

En estas respuestas podemos observar que existe una manifestación de que las buenas experiencias que tuvieron en el aula, están muy relacionadas con el interés que algunos profesores mostraron al ofrecer apoyo a los alumnos. Aunque algunas veces pareciera que estos detalles de atención realizados por los profesores pasan desapercibidos por los alumnos, se encontró que tenían una fuerte carga emotiva cuando describían este tipo de experiencia. Todo esto acorde a lo que describe González (2006), donde

afirma que *“todo maestro es un factor motivacional aunque él quizás no lo sepa”*, es importante conocer que estos detalles marcan profundamente el ánimo del estudiante, y como docentes debemos tomarlos muy en cuenta. Un tema crucial fue conocer si ellos sentían si el profesor influye en ellos para sentirse motivados en una clase:

Tema 6 “Influencia del profesor en la motivación”

- 6.1 *Sí, los profesores pueden hacer que te guste o no un curso, considero que una buena enseñanza usando algo dinámico ayuda a aprender de manera satisfactoria.*
- 6.2 *Sí, si se utilizan métodos aburridos, se obtienen resultados aún más aburridos.*
- 6.3 *Sí, ya que si tienes un profesor que te explica de alguna manera a la que tú te acoplas, puedes llegar a entender rápidamente y sin tanta dificultad.*
- 6.4 *Sí, para mí depende muchísimo, si mi profesor lo único que hace es hablar para sí mismo en un pizarrón y no se compromete a responder preguntas y dar más tiempo de práctica, creo que no aprendo de la manera en que debería.*

Al respecto de estas respuestas, se observó una tendencia unánime de los alumnos a manifestar que muchas veces su motivación es influida por el profesor. La interacción del profesor con los alumnos, y su método de enseñanza, son uno de los factores que afectan de alguna manera el rendimiento de los alumnos.

González (2006) asegura que los profesores están cargados de una fuerza especial que moviliza de manera tremenda, o frena y desmotiva, que satisface profundamente al escolar o lo llena de frustración, insatisfacción o resentimiento.

García (2014) señala que:

- El aprendizaje se da por el tipo de relación entre maestro y alumnos.
- La manera en que se da el proceso de comunicación en el aula.
- Como se imparten los contenidos.

También menciona que un factor que influye en la identificación del maestro con sus alumnos, se basa en la forma de ser del profesor dentro del aula.

Por último en cada sesión se planteó a los estudiantes la siguiente situación: ¿Si ellos fueran profesores y con base a sus experiencias ya descritas, cómo ellos daría su clase?, el resultado fue el siguiente:

Tema 7: “Propuesta de mejora de una clase”

- 7.1 *Empezaría con cosas muy básicas, cómo para crear un ritmo y nivelar a todos los alumnos e irlos llevando poquito a poquito para que se vayan interesando por la materia y dejar tareas como: “haz un ejercicio de lo visto en la clase, el que tú quieras, pero me lo explicas” eso motivaría la creatividad.*
- 7.2 *Yo haría mi clase más visual y más interactiva, donde les de confianza a los alumnos de hablar de cualquier cosa y eso sería un buen ambiente y así no sería tan aburrida la materia.*
- 7.3 *Sería visual, sería didáctica, sería interactiva, que los alumnos participen, sería conciso en cómo saber esto, y no me salgo del tema y empezaría desde cero, no lento pero tampoco rápido, para que todos vayan parejitos y aprendan rápido.*

7.4 Con más actividades, porque luego es mucha teoría y eso aburre, y como son muchas horas de viaje del alumno, ya se viene durmiendo, así que haría más actividades y ejercicios.

7.5 Motivarlos a seguir adelante, poniendo ejemplos de casos exitosos, clases más divertidas y prácticas, no tan tediosas y hasta aburridas.

Se puede observar una clara tendencia de propuestas hacia clases más dinámicas, más interactivas y más visuales, con un claro enfoque práctico, tratando de involucrar más al alumno, muy acorde a lo que López (2010) menciona sobre la necesidad de buscar nuevas formas de enseñar y estudiar los cursos que se imparten.

Actualmente todas las universidades están enfrentando problemas de bajo rendimiento escolar, los profesores cada día ven con cada nueva generación, cómo se expande más una brecha de comunicación e interacción con sus alumnos en el aula.

Esto, por una parte, afecta a los docentes que muchas veces se sienten frustrados, y desmotivados ante los continuos intentos de buscar maneras de incentivar y/o motivar a sus alumnos, como lo menciona Gaitán (2011).

Existen múltiples factores externos e internos a la escuela que afectan la motivación de un alumno por aprender, hechos que pueden ser interpretados desde diferentes perspectivas por los docentes, así algunos sólo atribuyen el causal a contextos familiares y sociales, y se escuchan frases como: *Hoy a nuestros alumnos, sólo les interesa aprobar con el menor esfuerzo posible*, cómo lo describe Sovero (2015). El hecho muchas veces de atribuir la responsabilidad de bajo rendimiento a factores externos, causa una salida sencilla ante un problema demasiado complejo, ya que también los factores internos dentro de un aula juegan un papel preponderante.

Los profesores constantemente se preocupan ante el bajo rendimiento grupal que tienen en sus diferentes cursos, diversas reuniones académicas son citadas para tratar de buscar soluciones únicamente desde la perspectiva del personal docente y directivo, tratando de producir sólo cambios en el contenido de los planes de estudio. Santos (2014) nos hace reflexionar en el sentido de que para encontrar verdaderas soluciones orientadas a causar verdaderos cambios, desde la perspectiva del ámbito académico, es necesario involucrar a todas las partes; los profesores saben que tienen estudiantes que pertenecen a una generación muy diferente, basada en el uso continuo de dispositivos, que mantienen poco tiempo la atención, y tienen una fuerte dependencia de sus redes sociales, Prensky (2010).

Por otra parte, aun cuando se conocen ciertas características de estas nuevas generaciones de alumnos, no hay muchos estudios que permitan conocer qué piensan, y qué sentimientos tienen en cuanto a sus experiencias en una clase, qué proponen para mejorar y sobre todo cuáles son las causas en un aula que los desmotivan.

Así, esta investigación incursiona en conocer de primera mano la perspectiva y/o experiencias y emociones que tienen los alumnos al tomar sus cursos escolares, y con ello, tratar de conocer qué tipos de factores o hechos pueden favorecer su motivación y cuáles incrementan su desmotivación. Los resultados obtenidos muestran que el rol que un profesor ejerce en el aula, es uno de los factores que pueden causar motivación y/o desmotivación, confirmando lo descrito por González (2006), que afirma cómo los profesores pueden ser una fuerza de motivación.

Es claro observar a través de las manifestaciones vertidas por los estudiantes, que seguir manteniendo clases con discursos unidireccionales que no involucran al alumno genera desmotivación, García (2014).

El principal hallazgo en esta investigación fue conocer de primera mano, por las opiniones de los estudiantes, que ellos desean nuevas dinámicas de clase, formas más interactivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y ser involucrados para sentirse parte de la clase.

Keyser (2010) plantea, que el profesor necesita modificar la mecánica de una clase a fin de involucrar todo el tiempo a los estudiantes, volverlos partícipes, protagonistas activos y no sólo escuchas de la clase.

Diversos profesores actualmente se están enfocando en aprender una nueva técnica de enseñanza de las muchas que existen, pero es necesario considerar que basarse sólo en una técnica, al inicio puede ser motivante, pero si la técnica es mal aplicada o es aplicada hasta el cansancio, se corre el riesgo de volver nuevamente la clase en rutinaria y aburrida para los estudiantes. Bajo esta situación, es recomendable conocer la esencia de diferentes técnicas y adaptarlas a diferentes ejercicios a realizar en el aula, para siempre tener novedad.

La evaluación es otro de los grandes temas que necesitan ser reflexionados y readecuados, según el contexto de los cursos, nuestros resultados encuentran que son un factor clave para generar estrés en los alumnos, los cuales se sienten fuertemente desmotivados cuando por diversas causas no les va bien en los exámenes finales, y desde su perspectiva obtienen calificaciones injustas y sin medir el verdadero esfuerzo realizado durante el curso, Santos (2010). El hallazgo de esta investigación, muestra que los alumnos en este sentido proponen la evaluación continua como una forma más justa de obtener sus calificaciones finales, y manifestaron sentirse con mayor disposición a realizar exámenes finales similares a las actividades de evaluación continua del curso. A su vez, proponen que este examen fuera de un porcentaje no tan alto en la calificación total, algo muy similar a lo planteado por Delgado (2006).

Otro descubrimiento importante, fue conocer que de manera unánime, los alumnos se referían a buenas experiencias en clase cuando los profesores se preocupaban por ayudarlos, orientarlos o resolver sus dudas. Aunque muchas veces los docentes pensamos que estos detalles no son tomados en cuenta por los estudiantes, se notó en sus descripciones verbales que esto guardaba un efecto emocional positivo, y que eso contribuyó muchas veces a tratar de esforzarse más en la clase.

García (2014) describe, que uno de los factores que provocan que los estudiantes se sientan con una mayor actitud de aprender en clase, es cuando sus profesores son más alegres y generan un ambiente más relajado y los motiva a participar. En cambio, si el profesor es más serio, se genera un ambiente más tenso y los alumnos son renuentes a participar.

CONCLUSIONES

Los resultados encontrados en esta investigación nos obligan a reflexionar sobre nuestro papel como docentes, sobre la manera en que impartimos nuestros cursos, ya que como se puede observar en cada clase se generan emociones positivas o negativas en los estudiantes, las cuales son provocadas por la actitud, el contexto o incluso la didáctica usada.

Los resultados mostrados sólo son una mínima parte de la larga y variada serie de posibles causas que motivan y desmotivan a los estudiantes, pero estos hallazgos nos pueden hacer más conscientes de que los pequeños cambios que podamos implementar tanto en la dinámica de enseñanza, conducción de la clase, ambiente e interacción en el aula, pueden redundar en beneficios y motivación tanto para los alumnos como para los profesores. Conocer el sentir y experiencias de nuestros alumnos puede ayudar en gran medida a generar un ambiente más propicio para mejorar 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.
- Delgado, A. Oliver, R. (2006), La Evaluación Continua en un Nuevo Escenario Docente, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, (RUSC), Vol. 3, No. 1, Abril, (2006).
- Furió C., (2006). La Motivación de los Estudiantes y la Enseñanza de la Química, una Cuestión Controvertida, *Educación Química*, 17 (1), pp. 222-227.
- Gaítan, P. Rico, Y. Tepale, G. Tepale (2011). Motivación en los Estudiantes de la Ibero, *Didac*, Num. 59, enero-junio, pp. 59-60.
- García, E. G. García A. K. Reyes A. (2014). Relación Maestro Alumno y sus Implicaciones en el Aprendizaje, *RA XIMHAI*, Vol. 10, Número 5, Julio-Diciembre, pp. 279-290.
- González, D. (2006). La Motivación: Varilla Mágica de la Enseñanza y la Educación, *Raileidoscopio*, Vol. 3, Núm. 6, julio-diciembre, pp. 89-94.
- Grim, B. (2003). Focus Group, *Survey Research Center*, Survey Research Center & Sociology Department, Pennsylvania State University.
- Hamui A.,Varela M. (2013). La Técnica de Grupos Focales, *Investigación en Educación Médica*, Vol. 2, (1), pp. 55-60.
- Keyser, M. W. (2000). Active Learning and Cooperative Learning: Understanding the Difference and Using Both Styles Effectively, *Research Strategies*, Vol. 17, Num. 1, September. pp. 35-40.
- Krueger R., Casey, M. (2009). *Focus Group: A Practical Guide for Applied Research*, 3rd. Ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- López, O. (2010). El profesor y la Innovación Educativa, *Didact*, Num.65, enero-julio, pp. 4-10.
- Prensky, M. (2010), Nativos e Inmigrantes Digitales, *Cuadernos SEK 2.0*, Institución Educativa SEK, Distribuidora SEK, S.A. pp. 1-21.
- Romero, L. Utrilla, A. 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, 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.
- Sovero J.,(2015), Influencia de la Motivación en el Rendimiento Académico de Estudiantes de la Universidad Continental, *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, Vol. 5, Núm. 1, pp. 32-35.

AGRADECIMIENTOS

Al Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), por el apoyo recibido para realizar esta investigación.

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. Pertenece al Cuerpo Académico Interacción y Sociedad, sus líneas 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. Pertenece al Cuerpo Académico Interacción y Sociedad, sus líneas 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. Pertenece al Cuerpo Académico Interacción y Sociedad, sus líneas de investigación son: Educación, Análisis de Redes Sociales, Sociedades Digitales, Sistemas de Información Geográfica, Percepción Remota y Sistemas Contextuales.



HACIA UNA EVALUACIÓN INTEGRAL DEL DESEMPEÑO: LAS RÚBRICAS SOCIOFORMATIVAS

TOWARD A COMPREHENSIVE EVALUATION OF PERFORMANCE: THE SOCIOFORMATIVE RUBRIC

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

¹Docente e investigador del Centro Universitario CIFE. Tabachín 514, Col. Bellavista, CP. 62140, Cuernavaca, Morelos, México. josesilvanohernandez@gmail.com. ²Director y fundador del Centro Universitario CIFE. Tabachín 514, Col. Bellavista, CP. 62140, Cuernavaca, Morelos, México. stobon5@gmail.com. ³Estudiante del doctorado en Socioformación y Sociedad del Conocimiento en el Centro Universitario CIFE. Cuernavaca, Morelos, México. guillermo.guerrero@gmail.com

RESUMEN

Desde la socioformación, las rúbricas permiten evaluar el desempeño en la realización de procesos o evidencias y constituyen una oportunidad de mejoramiento en las prácticas educativas actuales. Con base en la evolución del concepto de rúbrica, se realizó un análisis documental con el propósito de mejorar la construcción del concepto, teoría y metodología. Se empleó la cartografía conceptual como estrategia para la organización de la información recabada, siguiendo los ocho ejes de análisis de esta metodología, tomando como base fuentes primarias y secundarias recuperadas de Google Académico y bibliografía complementaria sobre la temática. Los resultados demostraron la necesidad de articular los elementos teóricos y metodológicos para diseñar e implementar instrumentos de evaluación que contemplen niveles de dominio, criterios, evidencias y/o procesos de actuación integrales con la finalidad de resolver problemas del contexto. Se sugiere implementar procesos de investigación empírica para determinar el impacto de las rúbricas socioformativas en la evaluación del desempeño para trascender el enfoque de objetivos y contenidos, de tal manera, que la educación actual responda a los retos que plantea la sociedad del conocimiento.

Palabras clave: socioformación, evaluación socioformativa, instrumentos de evaluación, metacognición, cartografía conceptual.

SUMMARY

From the socioformation, the rubrics allow to evaluate performance in carrying out processes or evidence and are an opportunity for improvement in current educational practices. Based on the evolution of the concept of rubrics a documentary analysis in order to improve the construction of the concept, theory and methodology was performed. Conceptual mapping was used as a strategy for organizing the information gathered by following the eight axes of analysis of this methodology, based on primary and secondary sources retrieved from Google Scholar and additional bibliography on the subject. The results showed the need to articulate the theoretical and methodological elements to design and implement assessment tools that include proficiency levels, criteria, evidence and / or processes of comprehensive action in order to solve problems of context. It is suggested to implement processes of empirical research to determine the impact of socioformative rubrics in performance evaluation to transcend the focus of objectives and content, so that the current education respond the challenges of the knowledge society.

Key words: socioformation, socioformative evaluation, assessment instruments, metacognition, conceptual cartography.

INTRODUCCIÓN

El tema de las rúbricas socioformativas y sobre todo el de la evaluación, se inscribe en un contexto dominado por el manejo de información para el abordaje de contenidos programáticos de las asignaturas, lo cual privilegia la estandarización de los procesos de aprendizaje generando rigidez al momento de su aplicación desde una perspectiva de selección, clasificación y control de los individuos y las instituciones mismas (González, 2001); mientras tanto, los procesos de mejora del desempeño

docente y la formación integral que los estudiantes requieren en un contexto cambiante y dominado por la tecnología ha sido dejado de lado (Tobón, 2012b). Aunque el enfoque por competencias constituye una de las propuestas que a nivel internacional emerge con gran fuerza para lograr una formación auténtica que responda a las exigencias del siglo XXI, e incluso impulsada a través de organismos internacionales (OCDE, 1993; UNESCO, 2014; Agüerrondo, 2013), las prácticas educativas en las aulas de los países iberoamericanos, entre ellos México, continúan basando sus estrategias de aprendizaje en la transmisión de la información a los estudiantes, lo cual conlleva un alto grado de descontextualización frente a la realidad que urge atender y en la cual, las nuevas generaciones deberán resolver problemas de diversa índole.

En la socioformación, un enfoque surgido en Iberoamérica que tiene sus bases en el constructivismo social y la epistemología de la complejidad (Tobón, 2001, 2002, 2013a), se enfatiza en buscar acciones concretas que permitan a las autoridades educativas, directivos, docentes, estudiantes, familias y diferentes organizaciones trabajar con proyectos para resolver problemas del contexto, con flexibilidad, ética, dialógica y pertinencia (Tobón, 2001, 2011). Este enfoque busca la transformación de las prácticas de formación en diferentes entornos (educativos, organizacionales y sociales) mediante la colaboración y proyectos transversales. En este enfoque se aborda el concepto de evaluación socioformativa, entendida como el proceso mediante el cual se busca que los estudiantes desarrollen el talento y mejoren en su formación integral mediante la retroalimentación continua de sí mismos, los docentes, directivos, padres y comunidad en general (Tobón, 2013d). Al respecto se cuenta con la adaptación de estrategias e instrumentos a los retos de la sociedad del conocimiento, como portafolios, listas de cotejo, escalas de estimación, análisis de casos y rúbricas entre otras (Tobón, 2013b). Esta adaptación consiste en articular los niveles de desempeño que propone la socioformación, como también el enfoque de problemas y la transversalidad (Tobón, 2012c).

El tema de la evaluación socioformativa en la actualidad ha cobrado relevancia, entre otros factores, debido a la aplicación de las bases metodológicas que la socioformación ha construido a partir de las experiencias de investigación en Iberoamérica, y que han dado pie a la sistematización e implementación de instrumentos de evaluación, tales como las listas de cotejo, portafolio de evidencias y ante todo, las rúbricas socioformativas (Mosqueda, Tobón, Antonio, 2015). Desde este enfoque, éstas representan una alternativa para generar procesos de evaluación del desempeño que favorezcan la mejora en la actuación de las personas ante problemas del contexto, a partir de evidencias. Sin embargo, la información que se tiene sobre las rúbricas socioformativas es dispersa y se hace indispensable contar con los elementos clave que integran sus características, tipos y metodología, por lo cual se tiene la necesidad de realizar un estudio sistemático sobre los avances en este campo para apoyar a los docentes en su proceso de transformación y formación, así como para fortalecer la investigación en esta área, lo cual implica un reto tanto para los sistemas educativos nacionales como para las comunidades investigativas y especializadas en el tema. Pese a que existe un gran cúmulo de información sobre el diseño e implementación de rúbricas desde el enfoque constructivista, falta un análisis desde la propuesta metodológica que la socioformación aporta a la comunidad docente, investigativa y de los sistemas educativos.

De acuerdo con lo expuesto, el propósito del presente estudio consistió en realizar un análisis documental sobre la evolución del concepto de rúbrica, las características que posee y la metodología que caracteriza estos instrumentos en el marco de los retos que presenta la evaluación del desempeño actual, considerando los principios metacognitivos y el proyecto ético de vida desde una perspectiva socioformativa (Tobón, 2013b).

MATERIALES Y MÉTODOS

Tipo de Estudio

Se hizo un estudio documental enfocado en aclarar los ejes claves del concepto “rúbrica socioformativa” que se desarrollan en la cartografía conceptual. El estudio documental comprendió la búsqueda, organización y análisis de un conjunto de documentos para responder una o varias preguntas sobre el tema (Pinto & Galvéz, 1996). En el presente estudio se analizaron una serie de documentos en torno al tema de rúbricas socioformativas centrados en la perspectiva de la sociedad del conocimiento, con apoyo de la herramienta “Google Académico” y otros materiales bibliográficos complementarios. Se buscó esencialmente:

- Identificar y organizar la información que había en torno al concepto de rúbricas socioformativas.
- Comprender la información siguiendo determinados lineamientos o ejes.
- Determinar los ejes claves del concepto a partir de la información encontrada.
- Identificar posibles vacíos en el desarrollo teórico del concepto.
- Proponer mejoras en la construcción del concepto.
- Sistematizar ejemplos concretos de aplicación del concepto para lograr una mejor comprensión.

Técnica de análisis

Se aplicó la cartografía conceptual para realizar el análisis documental, la cual fue propuesta por Tobón (2004, 2015a). Se define como una estrategia para sistematizar, construir, comunicar y aprender conceptos académicos altamente relevantes, tomando como base fuentes primarias y secundarias siguiendo ocho ejes. Estos ejes se describen en el *Cuadro 1*.

Cuadro 1.- Ejes de la cartografía conceptual del término “rúbrica socioformativa” (Tobón, 2015a)

Eje de análisis	Pregunta central	Componentes
1. Noción	¿Cuál es la etimología del concepto de rúbrica socioformativa, su desarrollo histórico y la definición actual?	-Etimología del término o de los términos. -Desarrollo histórico del concepto. -Definición actual.
2. Categorización	¿A qué clase mayor pertenece el concepto de rúbrica socioformativa?	-Clase inmediata: definición y características. -Clase que sigue: definición y características.
3. Caracterización	¿Cuáles son las características centrales del concepto de rúbrica socioformativa?	-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 diferencia el concepto de rúbrica socioformativa?	-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 clasifica el concepto de rúbrica socioformativa?	-Establecimiento de los criterios para establecer las subclases. -Descripción de cada subclase.
6. Vinculación	¿Cómo se vincula el concepto de rúbrica socioformativa con determinadas teorías, procesos sociales-culturales y referentes epistemológicos que estén por fuera de la categoría?	-Se describen uno o varios enfoques o teorías 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 del concepto de rúbrica socioformativa?	Pasos o elementos generales para aplicar el concepto.
8. Ejemplificación	¿Cuál podría ser un ejemplo relevante y pertinente de aplicación del concepto de rúbrica socioformativa?	-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 desarrollado. Los componentes describen los elementos que se deberán considerar para dar respuesta a las preguntas orientadoras.

Fases del Estudio

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

Fase 1. Búsqueda de fuentes primarias y secundarias. Se hizo un análisis de la literatura académica sobre el tema de rúbrica socioformativa en Google Académico para establecer cada uno de los ejes clave de la cartografía conceptual que deben estar en condiciones de aportar una visión integradora y metodológica a los docentes y directivos de las instituciones educativas.

Fase 2. Selección de las fuentes pertinentes al estudio. Se seleccionaron las fuentes con base en criterios de pertinencia, congruencia y practicidad, así como de acuerdo a los requerimientos observados en cada uno de los ejes de la cartografía conceptual, para su abordaje de manera sistemática.

Fase 3. Realización del análisis mediante la cartografía. Se desarrollaron los ejes clave de la cartografía conceptual considerando los aportes de la bibliografía revisada y las experiencias generadas con base en los principales referentes temáticos.

Fase 4. Revisión y mejora a partir de la consulta a pares expertos en el tema. Se presentó el estudio a dos expertos en socioformación y se tuvieron en cuenta sus sugerencias.

Documentos Analizados

La investigación documental se realizó utilizando las palabras clave “socioformación, evaluación y rúbrica” 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, 2015a).
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 29 documentos.

Cuadro 2.- Documentos analizados

Tipo documento	de	Año publicación	de	Referencia	Temas abordados
Libro		2001		Tobón (2001)	-Inicios de la socioformación -Concepto de aprender a emprender. -Características del aprender a emprender.
Libro		2002		Tobón (2002)	-Fundamentos del enfoque de competencias. -Metodología del enfoque de competencias. -Inicios de la socioformación. -Definición de socioformación
Libro		2010		Tobón et al (2010)	-Evaluación desde la socioformación. -Características de la evaluación por competencias. -Instrumentos de evaluación por competencias.
Capítulo libro	de	2011		Tobón (2011)	-Concepto de socioformación -Problemas del currículo tradicional -El currículo desde la socioformación -Procesos del currículo desde la socioformación -Competencias desde la socioformación
Capítulo libro	de	2012		Tobón (2012b)	-Concepto de competencias. -Características de las competencias. -Metodología de las competencias. -Concepto de mediación. -Descripción de las acciones clave de la mediación.
Capítulo libro	de	2012		Tobón (2012c)	-Concepto de competencias. -Concepto de mediación docente. -Acciones clave de la mediación. -Evaluación y metacognición. -Instrumentos de evaluación de competencias.
Libro		2012		Tobón (2012d)	-Concepto de gestión curricular. -Concepto de ciclos propedéuticos. -Concepto de evaluación del desempeño.
Libro electrónico		2012		Tobón (2012e)	-Concepto de evaluación por competencias. -Concepto de mapa de aprendizaje. -Metodología de los mapas de aprendizaje.
Artículo		2013		Lasso et al (2013)	-Concepto de evaluación del desempeño docente. -Concepto de competencias desde la socioformación. -Concepto de evaluación. -Instrumentos de evaluación.
Libro		2013		Tobón (2013a)	-Evaluación de competencias
Libro		2013		Tobón (2013b)	-Evaluación desde la socioformación. -Competencias. -Problemas del contexto. -Instrumentos de evaluación.

Libro electrónico	2013 México	Tobón (2013c)	-Concepto de proyectos formativos. -Metodología de proyectos formativos. -Desarrollo de competencias. -Concepto de socioformación.
Libro	2013 México	Hernández (2013a)	-Metodología de las competencias. -Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias en los docentes.
Artículo	2013 México	Hernández (2013b)	-Evaluación desde la socioformación -Tipos de evaluación socioformativa -Mapas de aprendizaje
Artículo	2014 EUA	Bravo (2014)	-Aprendizaje y evaluación de competencias. -Concepto de proyectos formativos.
Experiencias (tesis)	2014 Perú	Díaz Castillo et al (2014)	-Identificación de las competencias para los directivos de instituciones de educación secundaria -Perfil de competencias gerenciales desde la socioformación
Artículo	2014 México	Hernández, Tobón & Vázquez (2014)	-Concepto de socioformación -Concepto de docencia socioformativa -Metodología de evaluación en la docencia socioformativa.
Artículo	2015 México	Hernández, Guerrero & Tobón (2015)	-Concepto de problemas del contexto. -Características de los problemas del contexto.
Artículo	2015 México	Ortega, Hernández & Tobón (2015)	-Concepto de gestión del conocimiento. -Concepto de cartografía conceptual. -Concepto de socioformación.
Libro	2015 México	Hernández & Vizcarra (2015)	-Concepto de evaluación socioformativa. -Niveles de dominio. -Características de la evaluación socioformativa.
Artículo de divulgación	2016 México	Hernández (2016)	-Concepto de rúbrica socioformativa. -Tipos de rúbricas socioformativas. -Metodología de las rúbricas socioformativas.
Libro	2014 México	Tobón (2014a)	-Concepto de proyectos formativos. -Características de los proyectos formativos. -Metodología de los proyectos formativos.
Libro	2014 México	Tobón (2014b)	-Concepto de currículo desde la socioformación. -Ciclos propedéuticos desde la socioformación. -Metodología de los ciclos propedéuticos.
Libro electrónico	2014 México	Tobón (2014c)	-Concepto de evaluación. -Concepto de rúbrica. -Características de una rúbrica. -Metodología de evaluación por rúbricas.
Libro	2015 México	Tobón (2015b)	-Enfoque socioformativo. -Evaluación socioformativa. -Instrumentos de evaluación.
Libro	2015 México	Tobón (2014c)	-Concepto de evaluación socioformativa. -Instrumentos de evaluación. -Concepto de rúbricas socioformativas.
Artículo	2015 Venezuela	Tobón, González, Nambo & Antonio (2015)	-Concepto de socioformación. -Características de la socioformación. -Metodología de la socioformación.
Artículo	2015	Tobón, Calderón,	-Concepto de sociedad del conocimiento.

Artículo	Venezuela	Hernández & Cardona (2015)	-Características de la sociedad del conocimiento. -Metodología de la sociedad del conocimiento.
	2015 México	Mosqueda, Tobón, & Antonio (2015)	-Concepto de evaluación socioformativa. -Concepto de portafolio de evidencias. -Características de los instrumentos de evaluación.

Cuadro 3.- Revisión documental complementaria

Tipo de documento	de	Año de publicación	Referencia	Temas abordados
Libro		1978	Glaser (1978)	-Revisión documental.
		EUA		-Tipos de codificación
Libro		1993	Aguerrondo (1993)	-Prácticas tradicionales.
		Argentina		-Marginación y deserción escolar.
Libro		1993	OCDE (1993)	-Concepto de reforma curricular.
		Francia		
Libro		1994	Eisner (1994)	-Concepto de reforma educativa.
		Argentina		-Concepto de gestión curricular.
Libro		1996	Pinto & Gálvez (1996)	-Análisis documental del contenido.
		España		-Características del análisis documental.
				-Metodología del análisis documental.
Libro		1994	Morin (1994)	-Fundamentos del pensamiento complejo.
		España		-Análisis teórico de los componentes del pensamiento complejo.
Libro		1999	Morin (1999)	-El error y la ilusión.
		Francia		-Los principios de un conocimiento pertinente.
				-Enfrentar las incertidumbres.
Artículo		2001	González P. (2001)	-Evaluación del aprendizaje.
		Cuba		-Finalidades de la evaluación del aprendizaje.
				-Objeto de la evaluación del aprendizaje.
Libro		2002	Chiavenato (2002)	-Administración de personas.
		México		-Evaluación del desempeño humano.
				-Monitoreo de personas.
				-Evaluación de la gestión del talento humano.
Libro		2004	Chiavenato (2004)	-Diseño organizacional.
		México		-Cultura organizacional.
				-Concepto de liderazgo.
				-Desarrollo organizacional.
Memorias de Congreso		2004	Tobón (2004)	-Construcción de conceptos científicos
Capítulo de libro		España		-Propuesta de la cartografía conceptual (6 ejes)
Capítulo de libro		2005	Celman (2005)	-Concepto de evaluación educativa.
		Argentina		-Principios de la evaluación educativa.
Capítulo de libro		2005	Litwin (2005)	-Concepto de evaluación de los aprendizajes.
		Argentina		-La evaluación de las prácticas docentes.
				-Concepto de proyecto y su relación con la evaluación.
Libro		2006	Díaz Barriga (2006)	-El aprendizaje basado en problemas.
		México		-El método de caso.
				-Concepto de evaluación auténtica centrada en el desempeño.
				-Concepto y metodología de las rúbricas.
Artículo	de	2007	Cebrián (2007)	-Concepto de evaluación formativa y sumativa.

investigación	España			-Metodología del portafolio de evidencias. -Concepto de e-rúbricas. -Tipos de rúbricas. -Tipos de evidencias.
Artículo de investigación	2007 España	Gil Flores (2007)		-Concepto de competencia laboral. -Concepto de evaluación de competencias. -Evaluación para la gestión del desempeño. -Técnicas para la evaluación de competencias. -Dificultades para la evaluación de competencias.
Artículo de investigación	2008 España	Blanco (2008)		-Concepto de rúbrica. -Concepto de evaluación de competencias. -Tipos de rúbricas. -Metodología para la elaboración de rúbricas.
Artículo de investigación	2011 Colombia	Sánchez Vera et al (2011)		-Concepto de evaluación educativa. -Concepto de portafolio de evidencias. -Concepto de rúbrica.
Artículo de investigación	2013 México	Gatica-Lara et al (2013)		-Concepto de rúbrica. -Tipos de rúbrica. -Metodología de la rúbrica.
Libro	2014 Chile	UNESCO (2014)		-Concepto de liderazgo. -Concepto de evaluación. -Metodología de la evaluación.
Libro electrónico	México	Tobón (2015a)		-Metodología de la cartografía conceptual. -Ejes de la cartografía conceptual.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

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 las rúbricas socioformativas empleando los ocho ejes de la cartografía conceptual.

Noción *¿Cuál es la etimología del concepto de evaluación de rúbrica socioformativa, su desarrollo histórico y la definición actual?*

El concepto “rúbrica” proviene del latín “rubrica”, derivado de “ruber” que significa rojo y según la RAE (2001) significa “rasgo o conjunto de rasgos de forma determinada, que como parte de la firma pone cada cual después de su nombre o título, y que a veces va sola, esto es, no precedida del nombre o título de la persona que rubrica”. Sin embargo, este concepto se ha utilizado en el ámbito educativo para designar a los instrumentos en los que se definen criterios y diferentes estándares que corresponden a niveles progresivos de ejecución de una tarea (Gil, 2007). Algunos autores como Blanco (2008) se refiere a ellas como guías de puntuación que describen las características específicas del desempeño de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento o ejecución.

Por su parte, Cebrián (2007) la define como una herramienta válida para el proceso de enseñanza-aprendizaje que ayuda a definir y explicar a los estudiantes lo que espera el profesor que aprendan, y dispone de criterios sobre cómo va a ser valorado su trabajo con ejemplos claros y concretos; por lo tanto, el estudiante puede observar sus avances en términos de competencias, para saber en cualquier momento qué le queda por superar y qué ha superado y cómo. Las rúbricas también pueden ser entendidas como pautas que permiten aunar criterios, niveles de logro y descriptores cuando de juzgar o

evaluar un aspecto del proceso formativo se trata (Sánchez Vera et al., 2011). Según Díaz Barriga (2006) las rúbricas son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada.

Desde la socioformación, las rúbricas se definen como *instrumentos de evaluación que permiten determinar el nivel de logro o desempeño en la resolución de problemas del contexto, relacionando una serie de indicadores con descriptores de niveles de dominio* (Tobón, 2013b). Se emplean a partir de evidencias y no se enfocan en evaluar la apropiación de contenidos. Esta definición tiene las siguientes ventajas o contribuciones:

- La evaluación permite reconocer los avances y aspectos a mejorar en el desempeño, a nivel personal, grupal o de sistema.
- Los niveles de dominio hacen referencia al abordaje de problemas del contexto considerando los principios de ética, pertinencia, idoneidad y mejoramiento continuo.
- El instrumento permite generar una evaluación integral del desempeño, ya que no solo valora la presencia o ausencia de indicadores en una evidencia o acción, sino también el grado de calidad con el que se realizó el desempeño (niveles de dominio o logro).

Categorización *¿A qué clase mayor pertenece el concepto de rúbricas socioformativas?*

Las rúbricas socioformativas hacen parte de la evaluación socioformativa (Tobón, 2014c) que se define como un proceso de retroalimentación continua de los estudiantes para desarrollar el talento mediante la auto, co y heteroevaluación con base en un problema del contexto y el análisis de evidencias, buscando su mejoramiento continuo (metacognición). A su vez, la evaluación socioformativa está dentro del enfoque socioformativo, el cual consiste en un conjunto de estrategias que buscan la formación de personas emprendedoras, con un sólido proyecto ético de vida, trabajo colaborativo, co-creación del conocimiento y metacognición, mediante la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas personales, sociales, comunitarios, científicos, tecnológicos, ambientales, etcétera (Tobón, 2013b, 2015b; Tobón, González, Nambo & Antonio, 2015). Finalmente, el enfoque socioformativo forma parte de los enfoques que buscan formar para la sociedad del conocimiento (Tobón, 2013a). La sociedad del conocimiento se define como un conjunto de comunidades que trabajan colaborativamente para resolver problemas y lograr el desarrollo humano, el tejido social, la convivencia y el desarrollo sustentable, mediante la co-creación del conocimiento con base en las tecnologías de la información y la comunicación (Tobón, Calderón, Hernández & Cardona, 2015). Se busca lograr este tipo de sociedad a partir de la transformación de los procesos formativos, donde las personas sean creativas y estén en mejoramiento continuo (Chiavenato, 2002, 2004). Lograr la sociedad del conocimiento implica pasar del énfasis en la información a trabajar con el conocimiento, para ello es necesario analizar críticamente la información, comprenderla, organizarla de forma sistémica y buscar su pertinencia (Tobón, 2012d, 2013c).

Caracterización *¿Cuáles son las características centrales del concepto de rúbrica socioformativa?*

El concepto de rúbrica desde el punto de vista de la socioformación representa un instrumento de evaluación integral que da cuenta del desempeño de las personas. Por esto, tiene las siguientes características:

- *Busca valorar metas de desempeño.* Las metas de desempeño son los resultados del proceso de formación. Dan cuenta del desarrollo de competencias, es decir, de la actuación integral de las personas para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto personal, social, científico, disciplinar, investigativo y ambiental. Para que las metas de desempeño sean alcanzadas, es necesario que los estudiantes o las personas que serán evaluadas, las conozcan, analicen y se sientan motivadas por el reto que implican.
- *Se enfoca en problemas del contexto.* Un problema del contexto se define como una necesidad, dificultad o vacío en un contexto determinado que requiere ser resuelta para lograr una situación esperada (Hernández, Guerrero & Tobón, 2015). Los problemas del contexto implican retos en contextos con sentido, análisis y gestión del conocimiento (Tobón, 2013b). En las rúbricas socioformativas se evalúa el desempeño de las personas al articular los saberes en los procesos de resolución de problemas del contexto (Ortega-Carbajal, Hernández-Mosqueda & Tobón-Tobón, 2015).
- *Se valora el desempeño a partir de evidencias.* Las evidencias son productos y pruebas tangibles que demuestran el desempeño de las personas en la resolución de problemas del contexto (Tobón et al., 2010). Las rúbricas se basan en evidencias, como informes, registros, ensayos, videos, audios, testimonios, etcétera (Tobón, 2013b).
- *Se basan en niveles de dominio.* Los niveles de dominio son los grados a través de los cuales se forman las competencias mediante el abordaje de problemas del contexto, desde lo más sencillo a lo más complejo, ya sea en procesos cortos o largos de la formación. En la socioformación se proponen cinco niveles de dominio que se describen a continuación (Hernández & Vizcarra, 2015; Tobón, 2013a):
 - *Nivel preformal.* Se tienen algunos elementos en el área pero no están relacionados con el desempeño esperado.
 - *Nivel receptivo.* Se tiene recepción de información, el desempeño es operativo y se tienen nociones sobre la realidad y en el ámbito de actuación de la competencia.
 - *Nivel resolutivo.* Se resuelven problemas sencillos del contexto, hay labores de asistencia a otras personas, se tienen elementos técnicos de los procesos implicados y se poseen algunos conceptos básicos.
 - *Nivel autónomo.* No se requiere de asesoría continua de otras personas, se gestionan recursos, hay argumentación sólida y profunda, se resuelven problemas de diversa índole con los elementos necesarios.
 - *Nivel estratégico.* Se plantean estrategias de cambio en la realidad, hay creatividad e innovación, se muestran altos niveles de impacto en la realidad, se hacen análisis evolutivos y prospectivos para abordar mejor los problemas, y se consideran las consecuencias de diferentes opciones de resolución de los problemas en el contexto.
- *Integran la evaluación cualitativa y cuantitativa.* La retroalimentación da cuenta del nivel de desempeño logrado, los logros, las sugerencias y una ponderación cuantitativa. Sin embargo, se pueden aplicar las rúbricas socioformativas sin notas o ponderación cuantitativa, centrándose solamente en lo cualitativo.
- *Favorecen el proceso metacognitivo.* La metacognición es mejorar continuamente el desempeño a partir de unas metas. Las rúbricas socioformativas buscan que la persona mejore continuamente pasando de un nivel de desempeño inferior a otro superior, o mejorando dentro del mismo nivel de desempeño.
- *Abordan los distintos tipos de evaluación que existen.* Las rúbricas socioformativas consideran los distintos momentos de la valoración (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), así

como los tipos (diagnóstica, continua, sumativa y de certificación) (Tobón, 2015b) en donde se requiere la gestión del talento humano.

- *Aportan elementos para mejorar la práctica educativa.* Los resultados obtenidos de la evaluación del desempeño utilizando rúbricas socioformativas, no solo benefician a los estudiantes sino también a los docentes, pues les permite determinar si las estrategias docentes, los recursos y el plan formativo de la institución están favoreciendo la formación integral de acuerdo con el currículo, los proyectos y los resultados de aprendizaje. De esta manera, las rúbricas socioformativas retroalimentan la calidad de los procesos didácticos para mejorarlos, pues aportan indicadores de cómo se lleva a cabo la mediación pedagógica, lo que posibilita la detección de dificultades (Tobón et al., 2010).

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

Las rúbricas socioformativas se diferencian de las rúbricas constructivistas en los siguientes aspectos (Cuadro 4).

Cuadro 4.- Diferencias entre rúbricas socioformativas y rúbricas constructivistas		
Elemento	Rúbricas socioformativas Tobón (2013b)	Rúbricas constructivistas Díaz Barriga (2006)
Propósito	-Determinar el nivel de logro de las metas de desempeño.	-Determinar el logro de objetivos de aprendizaje.
Descriptorios	-Consideran las características particulares de las evidencias que cumplen con la calidad establecida en cada nivel de dominio.	-Se redactan de manera general y consideran los procesos y contenidos que se juzgan de importancia.
Problema del contexto	-Se considera un problema del contexto mediante la evidencia o proceso realizado.	-No se considera un problema del contexto.
Niveles de desempeño	-Se abordan niveles de desempeño del proceso de formación integral, como son: preformal, receptivo, resolutivo, autónomo y estratégico.	-Se abordan niveles de desempeño más globales y menos relacionados con el desempeño: novato, aprendiz, practicante y experto.
Metacognición	-Enfatizan en el proceso de metacognición al buscar que el estudiante pase de un nivel de desempeño a otro a través de la retroalimentación continua.	-Se favorece la autoevaluación y coevaluación considerando el nivel de logro del objetivo de aprendizaje. La metacognición es parcial.

En síntesis, la principal diferencia entre las rúbricas socioformativas y las constructivistas radica en el tipo de procesos que valoran. Mientras las socioformativas valoran el desempeño logrado en la resolución de problemas, la realización de evidencias y/o procesos de formación con indicadores y criterios precisos, las rúbricas constructivistas se ocupan de valorar lo que los estudiantes saben y cómo adquieren los aprendizajes mediante procesos que intentan mostrar la codificación interna y su estructuración por parte del estudiante (Jonassen, 1991). En consecuencia, los descriptorios responden a aspectos generales que hacen referencia a las estrategias cognitivas o metacognitivas empleadas en el plano instruccional. Sin embargo, en ambos casos permiten realizar una retroalimentación asertiva en relación a los aspectos valorados a través de los niveles de dominio establecidos.

Clasificación *¿En qué subclases o tipos se clasifica el concepto de rúbricas socioformativas?*

Las rúbricas socioformativas se clasifican en rúbricas analíticas y sintéticas (Hernández, 2016; Tobón, 2012e):

- *Rúbricas socioformativas analíticas.* Este tipo de rúbricas valora cada uno de los criterios o resultados de formación por separado, estableciendo descriptores por cada indicador. Esto significa que es muy detallado en todos los componentes valorados con el fin de posibilitar una retroalimentación muy precisa de los estudiantes. La ventaja es que permiten la retroalimentación puntual y detallada a las evidencias de los estudiantes.
- *Rúbricas socioformativas sintéticas.* Este tipo de rúbricas hace una valoración integrada de las evidencias o procesos de formación, sin analizar cada indicador por separado. Se establecen indicadores de los niveles de dominio para un conjunto de criterios o resultados de formación, sin hacer un análisis diferenciado entre ellos. La ventaja de este tipo de rúbricas es que permite valorar varios criterios a la vez y esto facilita que la valoración sea más sencilla y rápida. Sin embargo, la redacción de los descriptores en cada nivel de dominio debe elaborarse detalladamente para garantizar que se aborden los distintos criterios.

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

Las rúbricas socioformativas se vinculan con el pensamiento complejo. El pensamiento complejo es interconectar los elementos, saberes y puntos de vista en un problema para abordarlo en su integralidad y contexto, con base en la reflexión y las contribuciones de otros (Tobón, 2013b). De acuerdo con Morin (1994) el pensamiento complejo implica la articulación de diversos componentes para comprenderlo en sus dimensiones y dinámica de cambio. En este sentido, las rúbricas socioformativas contribuyen a desarrollar el pensamiento complejo al promover la reflexión en los estudiantes y valorar el abordaje de los problemas en su transversalidad, considerando la incertidumbre. En el plano pedagógico, las rúbricas socioformativas permiten abordar el caos y la incertidumbre que todo proceso de evaluación implica, ya que a partir del establecimiento de niveles de dominio es factible articular los distintos saberes que conforman la actuación de una persona y graduar su pertinencia y calidad. Además, la evaluación se orienta a la resolución de problemas con una visión global de lo que se espera de los ciudadanos en el contexto (Hernández, Tobón & Vázquez, 2014).

Metodología *¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos que implica el concepto de rúbricas socioformativas?*

Con base en la revisión documental, los ejes mínimos para aplicar las rúbricas socioformativas se sugiere implementar las siguientes acciones con flexibilidad (Hernández, 2016; Tobón, 2015c).

- *Identificación de las metas de formación considerando el problema del contexto.* Las metas de formación se establecen a partir de las competencias que se deben desarrollar y los problemas del contexto.
- *Problema del contexto.* Se acuerda un problema del contexto que los estudiantes deben identificar, interpretar, argumentar y contribuir a resolver en algún grado.
- *Establecer la evidencia o evidencias.* Con base en las metas de formación se determina la evidencia o evidencias que deben presentar los estudiantes para demostrar su desempeño.

- *Indicadores.* Se determinan los indicadores para la meta o metas de formación establecidas.
- *Se establecen los descriptores de cada nivel de dominio para los indicadores.* Se determinan las descripciones precisas y detalladas para los indicadores, considerando la naturaleza de cada nivel de desempeño.
- *Se establecen los tipos de evaluación pertinentes.* De acuerdo con el proceso formativo, se determina el tipo de evaluación que se va a seguir (diagnóstica, continua, sumativa y de certificación).
- *Se identifican los logros, los aspectos por mejorar y el nivel de dominio obtenido (retroalimentación).* Este aspecto metodológico es uno de los más significativos en el proceso de implementación de las rúbricas socioformativas, ya que se debe lograr claridad en los logros, aspectos por mejorar y el nivel de dominio alcanzado en la realización de la evidencia, con el propósito de involucrar al participante en su propio proceso de mejoramiento continuo.
- *Se establecen las acciones concretas para garantizar el mejoramiento continuo.* Una vez que la retroalimentación se ha llevado a cabo, se establecen condiciones o retos de aprendizaje a tomar cuenta, es decir, se brindan oportunidades de mejoramiento de la evidencia, o bien, se establecen las estrategias para replantear la planeación o ejecución del trabajo solicitado. Estos pasos o acciones metodológicas consideran las características clave de las rúbricas socioformativas, ya que dichas características abordan de manera general la planeación y ejecución de estos instrumentos para lograr las metas establecidas.

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

En el *Cuadro 5* se muestra un ejemplo de rúbrica socioformativa sintética considerando los elementos desarrollados en la metodología propuesta desde la socioformación (Tobón, 2014c).

Cuadro 5.- Ejemplo de rúbrica sintética socioformativa

Nivel: Educación Media Superior Institución: Bachillerato Gabriel García M. Departamento: Formación docente Curso: Diseño de estrategias didácticas por competencias.		
Meta de desempeño: Gestiona diferentes estrategias didácticas y de evaluación por competencias para el logro del perfil de egreso en la Prepa GGM acorde con los criterios institucionales.		
Problema del contexto: Necesidad: la dinámica de las clases y los procesos de evaluación se enfocan en el manejo de información y contenidos relacionados con el programa de las asignaturas. De la misma forma, las estrategias didácticas continúan siendo memorísticas y descontextualizadas. Meta o propósito: generar procesos de aprendizaje basados en la resolución de problemas para el desarrollo de competencias acordes al nivel educativo.		
Criterio de desempeño: Aplica estrategias didácticas para el desarrollo de competencias con base en los criterios institucionales.		
Evidencia: Presentación de una clase con al menos 3 estrategias didácticas, un producto y un problema del contexto.		
Nivel de dominio	Descripción	Ponderación
Preformal	Simula una clase empleando algunas actividades de aprendizaje con base en los principales conceptos.	6
Receptivo	Simula una clase empleando actividades de aprendizaje que desarrollan los principales contenidos temáticos del programa de la asignatura.	7

Resolutivo	Simula una clase empleando actividades de aprendizaje acordes con las fases del método de Kolb y los contenidos temáticos del programa de la asignatura.	8
Autónomo	Simula una clase empleando un problema del contexto y actividades de aprendizaje acordes con las fases del método de Kolb.	9
Estratégico	Simula una clase empleando un problema del contexto, aprendizajes esperados y actividades de aprendizaje con base en las fases del método de Kolb. Las actividades favorecen la realización de productos o evidencias que demuestran el logro de la competencia y la resolución del problema.	10
Nivel de dominio logrado:		
Tipo de evaluación	Logros	Aspectos a mejorar
Autoevaluación		
Coevaluación		
Heteroevaluación		

Las rúbricas socioformativas promueven la evaluación centrada en el desempeño para garantizar la mejora continua, por lo tanto, no es suficiente con declarar el conocimiento de manera oral o escrita en la realización de pruebas estandarizadas sino que es preciso demostrarlo con acciones (Celman, 2005; Litwin, 2005; Eisner, 1994) a partir de la práctica en las aulas con los estudiantes. La evaluación mediante rúbricas socioformativas integra aspectos del pensamiento complejo (Morin, 1999), la sociedad del conocimiento y la gestión de la calidad. En el constructivismo las rúbricas han sido empleadas para la valoración del logro de los objetivos educativos propuestos y para facilitar la evaluación en áreas consideradas como subjetivas, complejas e imprecisas mediante criterios que cualifican progresivamente el logro de los aprendizajes, conocimiento y competencias valoradas desde un nivel incipiente hasta experto (Gática-Lara et al, 2013). Mientras que en la socioformación la elaboración e implementación de rúbricas trascienden los procesos de aprendizaje basados en el manejo de contenidos y el logro de objetivos al final de los procesos, para enfocarse en la formación integral y gestionar el talento de las personas mediante la metacognición, la resolución de problemas del contexto y la generación de productos o evidencias que demuestren la calidad de su desempeño (Tobón, 2013b). Esto puede observarse gracias al establecimiento de niveles de desempeño que describen la calidad de las acciones y evidencias generadas por los estudiantes, lo cual en las rúbricas de otros enfoques no se considera. En esta revisión documental se ilustra la importancia de implementar rúbricas socioformativas considerando una metodología que tanto directivos, como docentes o asesores pedagógicos pueden desarrollar en las instituciones educativas o de gestión del talento humano en otras áreas (Tobón, 2014^a) como la capacitación de personal y reclutamiento en las organizaciones.

A continuación se mencionan algunos aspectos para la discusión de quienes, interesados en profundizar en la temática, pretendan gestionar la transformación de prácticas educativas que impliquen la evaluación socioformativa y el uso de rúbricas en cualquiera de sus tipos:

- Las rúbricas socioformativas trascienden la evaluación basada en el cumplimiento de objetivos y propósitos de aprendizaje, y se centra en las competencias que los distintos miembros de una

comunidad, organización o institución educativa deben desarrollar para lograr las metas con idoneidad, pertinencia y ética (Tobón, 2014b).

- Las rúbricas socioformativas promueven procesos participativos generando una evaluación para la mejora continua mediante el establecimiento de criterios, evidencias a realizar y niveles de dominio que pueden ser evaluados y mejorados a partir de la propuesta de este enfoque (Hernández, Tobón & Vázquez, 2014).
- Las rúbricas socioformativas muestran un proceso integral de evaluación al emplear problemas del contexto, niveles de dominio y la retroalimentación basada en la aplicación de los principios metacognitivos, que favorecen la motivación para la mejora continua y asumir el error y la incertidumbre como elementos clave para la consolidación de un proyecto ético de vida (Tobón, Calderón, Hernández & Cardona, 2015).

Se sugiere motivar procesos de investigación empírica desde la socioformación que contribuyan a consolidar la metodología de las rúbricas socioformativas como una respuesta a la formación de personas competentes, integrales y con un proyecto ético de vida sólido para afrontar los retos de la sociedad del conocimiento (Tobón, 2013a).

LITERATURA CITADA

- Aguerrondo, I. (1993). *Escuela, fracaso y pobreza: cómo salir del círculo vicioso*. OEA/OAS. Recuperado de: <http://biblioteca.uahurtado.cl/UJAH/Reduc/pdf/pdf/7413.pdf> (08-03-2016).
- Blanco B., A. (2008). Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias, en *Revista: la enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado* por L. Prieto (coord.), (pp. 171-188) Recuperado de: <http://www.ipc.pe/Curso%20Didactica%202012/4-Las%20rubricas-Angeles%20Blanco.pdf> (08-03-2016).
- Bravo, E. A. A. (2014). Proyectos formativos como estrategia didáctica para el aprendizaje y evaluación de competencias en Educación Primaria. *Una Mirada desde la Socioformación. 1. Educación superior. 2. Tecnologías 3. Aprendizaje*, 63. (pp.63.67). Humboldt International University. DOI: 10.13140/2.1.4133.3120.
- Cebrián, M. (2007). Buenas prácticas en el uso del e-portafolio y e-rúbrica, In *El practicum: buenas prácticas en el Espacio Europeo de Educación Superior* por A. Cid, M. Raposo y A. Pérez (coords.), (pp.67-87) Tórculo.
- Celman, S. (2005). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en una herramienta de conocimiento? En A. Camilloni et al. (Comp.). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35-66). Paidós Educador.
- Chiavenato, I. (2002). *Gestión del talento humano*. México: Mc Graw-Hill.
- Chiavenato, I. (2004). *Comportamiento organizacional*. México: Thomson.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Editorial McGrawHill.
- Díaz Castillo, Doris Margot y Delgado Leyva, Miguel (2014). *Competencias gerenciales para los directivos de las instituciones educativas de Chiclayo: una propuesta desde la socioformación*. USAT. Recuperado de: <http://tesis.usat.edu.pe/jspui/handle/123456789/183> (08-03-2016).
- Eisner, E. (1994). *Cognición y Currículum*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Gatica-Lara, F., & Uribarren-Berrueta, T. D. N. J. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en educación médica*, 2(5), 61-65. Elsevier. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000100010&script=sci_arttext (08-03-2016)

- Gil Flores, J. (2007). La evaluación de competencias laborales, *Revista Educación XXI*, 10, 83-106. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/298> (08-03-2016)
- Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. EUA: Sociology Pr.
- González Pérez, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Educación Médica Superior*, 15(1), 85-96.
- Hernández M., J. S. (2013a). *Formación de docentes para el siglo XXI. Guía para el desarrollo de competencias docentes*. México: Santillana.
- Hernández M, J. S. (2013b). Procesos de evaluación de las competencias desde la socioformación. *Revista "Ra Ximhai: El mundo, el universo, la vida"*, Vol. 9, No. 4. ISSN: 1665-0441. (pp. 11-19). UAIM. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/pdf/461/46129004001.pdf> (08-03-2016)
- Hernández M, J. S. Tobón, S. Vázquez A, J. M. (2014). Estudio conceptual de la docencia socioformativa. *Revista "Ra Xim hai: El mundo, el universo, la vida"*, Vol. 10, No. 5. (pp. 89-99). ISSN: 1665-0441. UAIM. Recuperado de: <http://www.uaimlosmochis.org/ECFD/index.php/2014/2/paper/viewFile/49/57> (08-03-2016)
- Hernandez, J. S., Guerrero, G., & Tobón, S. (2015). Los problemas del contexto; base filosófica y pedagógica de la socioformación. *Ra Ximhai*, 11(4), 125-140.
- Hernández, J.S. & Vizcarra, J.J. (2015). *Didáctica para la formación integral en la sociedad del conocimiento*. México: Horson Ediciones Escolares.
- Hernández, J.S. (2016). *Rúbricas socioformativas: evaluar para mejorar*. Revista Multiversidad Management, Edición Febrero-Marzo. Pag. 42-46.
- Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Educational technology research and development*, 39(3), 5-14.
- Lasso, M. A. L., & Benavides, E. J. S. (2013). Evaluación por competencias: una alternativa para valorar el desempeño docente universitario. *Tendencias*, 14(1), 216-257. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4453240> (08-03-2016)
- Litwin, E. (2005). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. Camilloni et al. (2005). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11-34), Editorial Paidós Educador.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- Mosqueda, J. S. H., Tobón, S. T., & Antonio, J. M. V. (2015). Estudio documental del portafolio de evidencias mediante la Cartografía Conceptual. *REVALUE*, 4(1).
- OCDE (1993). Curriculum Reform. Assessment in Question - La réforme des programmes scolaires. *L'évaluation en question*, Paris, OCDE.
- Ortega-Carbajal, M. F., Hernández-Mosqueda, J. S., & Tobón-Tobón, S. (2015). Análisis documental de la gestión del conocimiento mediante la cartografía conceptual. *Ra Ximhai*, 11(4), 141-160.
- Pinto, M., & Gálvez, C. (1996). *Análisis documental de contenido*. Vallehermoso: Síntesis.
- RAE. (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. España: RAE.
- Tobón, S. (2001). *Aprender a emprender. Un enfoque curricular*. Medellín: Funorie.
- Tobón, S. (2002). *Modelo pedagógico basado en competencias*. Medellín: Funorie.
- Tobón, S. (2004). *Cartografía conceptual*. En Memorias del IV Congreso Internacional Virtual de Educación. Islas Baleares. CiberEduca. Recuperado de: <http://www.uv.mx/ecoesad/cc.pdf> (08-03-2016)
- Tobón, S., Pimienta, J.H., & García F., J.A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.

- Tobón, S. (2011). El modelo de las competencias en la educación desde la socioformación. En A. Jaik y A. Barraza (Coords.). *Competencias y educación. Miradas múltiples de una relación* (pp. 14-24). REDIE.
- Tobón, S. (2012a). El enfoque socioformativo y las competencias: ejes clave para transformar la educación. México: CIFE. En S. Tobón y A. Jaik Dipp (Coords.), *Experiencias de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional* (pp. 3-31). REDIE.
- Tobón, S. (2012b). Modelo CENIT de formación y evaluación de competencias docentes: una experiencia en Iberoamérica desde el Instituto CIFE. En S. Tobón y A. Jaik Dipp (Coords.). *Experiencias de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional* (pp. 139-154). REDIE.
- Tobón, S. (2012d). Evaluación por medio de mapas de aprendizaje. México: CIFE. Recuperado de: http://issuu.com/cife/docs/e-book_mapas_de_aprendizaje_2.0 (08-03-2016)
- Tobón, S. (2013a). *Evaluación de las competencias en la educación básica* (2ª. Ed.). México: Santillana.
- Tobón, S. (2013b). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4a. Ed.). Bogotá: ECOE.
- Tobón, S. (2013c). *Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento*. México: CIFE. Recuperado de: http://issuu.com/cife/docs/e-book_proyectos_y_transformaci__n_ (08-03-2016)
- Tobón, S. (2013d). *Metodología de gestión curricular. Una perspectiva socioformativa*. México: Trillas.
- Tobón, S. (2014a). *Proyectos formativos: teoría y metodología*. México: Pearson.
- Tobón, S. (2014b). *Currículo y ciclos propedéuticos desde la socioformación. Hacia un sistema educativo flexible y sistémico*. México: Trillas.
- Tobón, S. (2014c). Evaluación de competencias mediante rúbricas. México: CIFE. Recuperado de: http://issuu.com/cife/docs/evaluaci__n_con_rubricas4 (08-03-2016)
- Tobón, S. (2015a). *Cartografía conceptual: estrategia para la formación y evaluación de conceptos y teorías*. México: CIFE.
- Tobón, S. (2015b). *Socioformación: hacia la gestión del talento humano acorde con la sociedad del conocimiento*. México: CIFE.
- Tobón, S. (2015c). *Evaluación socioformativa: estrategias e instrumentos*. México: CIFE.
- Tobón, S., Gonzalez, L., Nambo, J. S., & Antonio, J. M. V. (2015). La socioformación: un estudio conceptual. *Paradigma*, 36(1), 7-29.
- Tobón, S. E., Calderón, C. E. G., Hernández, J. S., & Cardona, S. (2015). Sociedad del Conocimiento: Estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja. *PARADIGMA*, 36(2), 7-36.
- UNESCO (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región*. Chile: UNESCO. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/publications/> (08-03-2016)
- Sánchez Vera, M., & Prendes Espinosa, M. P. (2011). Rubricas de evaluación en la enseñanza universitaria. En *Congreso Internacional de Innovación Docente. Universidad Politécnica de Cartagena*. Disponible en: <http://repositorio.bib.upct.es/dspace/bitstream/10317/2240/1/c193.pdf> (08-03-2016)

Síntesis curricular

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. Correo: josesilvanohernandez@gmail.com

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 Correo: stobon5@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. Correo: guillermo.guerrero@gmail.com



RA XIMHAI

Volumen 12 Número 6 Edición Especial
Julio – Diciembre 2016
377-387

CONOCIMIENTO Y APRENDIZAJE DE LENGUAS INDÍGENAS EN BACHILLERATOS RURALES Y URBANO DEL ESTADO DE PUEBLA, MÉXICO

KNOWLEDGE AND LEARNING OF INDIGENOUS LANGUAGES IN RURAL AND URBAN HIGH SCHOOLS IN THE STATE OF PUEBLA, MÉXICO

Benito **Ramírez-Valverde**¹ y Pía Fernanda **Suárez-Vallejos**²

¹Profesor Investigador del Colegio de Postgraduados. ²Estudiante del Doctorado en Educación en la Universidad Lasalle Benavente. Responsable: Benito Ramírez Valverde. Km. 125.5 Carretera Federal México-Puebla, C.P. 72760, Puebla, México. Tels. (222) 285 14 42, 285 14 45, 285 00 13. Extensión 2045. Correo Electrónico bramirez@colpos.mx

RESUMEN

Para realizar este estudio, se seleccionaron bachilleratos en condiciones contrastantes: un bachillerato en una región urbana, y tres bachilleratos ubicados en un municipio indígena, en condiciones de pobreza y marginación. El tamaño total de la muestra quedó definido en 195 estudiantes. Los resultados muestran que existe mayor variabilidad en la procedencia de los estudiantes en el bachillerato urbano. La mayoría de los estudiantes de la muestra general (59.3%) hablan alguna lengua originaria y se encuentran casi en su totalidad en el municipio rural, donde se habla principalmente Totonaco y Náhuatl. Aproximadamente el 30% de los estudiantes están recibiendo cursos de lenguas indígenas en el bachillerato. Estos cursos se imparten en dos de los planteles rurales manejados por organizaciones no gubernamentales. El 85.3% de los estudiantes les interesaría aprender algún idioma originario, pero la motivación es principalmente cultural.

Palabras clave: desigualdad, educación intercultural, pobreza, grupos étnicos.

SUMMARY

For this study, the high schools selected present contrasting characteristics; one is located in an urban area and the other three in an indigenous region, in conditions of poverty and margination. The total size of the sample was 195 students. Results show that there is greater variability regarding the origin of students in urban high school. The majority of the students of the general sample (59.3%) speak an indigenous language, they are mainly from the rural region, where Totonaco and Náhuatl are spoken. Approximately 30% of the students have indigenous language classes at school. These courses are given in two of the rural institutions managed by non-governmental organizations. 85.3% of the students are interested in learning an indigenous language, but they are mainly motivated by cultural aspects.

Key words: inequality, intercultural education, poverty, ethnic groups.

INTRODUCCIÓN

La población indígena en México se ha mantenido a través de la historia, los datos que arroja el censo de 2010, son que el 16% de la población total de México son o se asumen como indígenas. La pobreza es uno de los principales problemas del país, sin embargo las condiciones de los grupos indígenas son más acentuadas que el resto de la población. Al respecto el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2014) estimaba que en 2012 el porcentaje de población hablante de una lengua indígena en condición de pobreza casi duplicaba a la población no hablante y para el caso de pobreza extrema la proporción es casi cinco veces mayor.

En el aspecto educativo, esta desigualdad también se manifiesta y Köster (2016, 40) manifiesta que los pueblos indígenas presentando un rezago educativo y una oferta insuficiente para una educación de calidad y equidad.

Una lengua indígena queda definida en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de los Estados Unidos Mexicanos (2003), donde se establece en el Artículo 2 que las lenguas indígenas son “aquellas que proceden de los pueblos existentes en el territorio nacional antes del establecimiento del Estado Mexicano, además de aquellas provenientes de otros pueblos indoamericanos, igualmente preexistentes que se han arraigado en el territorio nacional con posterioridad y que se reconocen por poseer un conjunto ordenado y sistemático de formas orales funcionales y simbólicas de comunicación.”. Por su parte Deance y Vázquez (2010) menciona *la lengua es una herramienta del pensamiento humano y nos permite construir ideas, valores, creencias, experiencias, deseos, costumbres, saberes o principios.*

México es un país que cuenta con más de 60 lenguas originarias, y gran parte de esta diversidad lingüística se encuentra en peligro de extinción por ser hablada por un número reducido de personas y en algunos casos, estos idiomas se encuentran en el saber de personas de edad avanzada que al paso del tiempo morirán con la lengua (Deance y Vázquez 2010). Pero existen otros factores de riesgo hacia las lenguas originarias y en este sentido, Navarrete (2008) menciona que las actitudes de desprecio hacia las lenguas indígenas hace que se encuentren amenazadas y que solamente sea posible su supervivencia si los mexicanos que hablan español acepta su uso y están dispuestos a aprender estas lenguas. Del Carpio y Del Carpio (2014) se manifiestan en el mismo sentido al afirmar que la lengua es un elemento primordial y que es necesario cualquier esfuerzo por preservarlas.

La preservación de las lenguas indígenas se encuentran establecidas en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas que fue promulgada en el año 2003 donde manifiesta en el Artículo 11: *Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, así como a la práctica y uso de su lengua indígena. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.* Sin embargo, los esfuerzos realizados para la conservación de estas lenguas son totalmente insuficientes, así como la impartición de cursos en estas lenguas nacionales. Respecto al aspecto educativo, Tiburcio y Jiménez (2016) en un estudio sobre enseñanza de lenguas indígenas realizado una escuela bilingüe, mencionan que el tratamiento pedagógico dado a las lenguas indígenas en México es poco pertinente para su desarrollo en la escuela pública. Es claro que es necesario establecer programa para la conservación de las lenguas indígenas, donde el aspecto educativo es central.

El objetivo de este trabajo es conocer los niveles de conocimiento, el interés en aprender, los cursos en lenguas originarias y el interés e importancia del aprendizaje de una lengua indígena por parte de estudiantes de bachillerato rurales y un bachillerato urbano.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para realizar este estudio, se seleccionaron bachilleratos de dos lugares en condiciones totalmente diferentes. Por una parte, un bachillerato en una región urbana, y por otro lado se seleccionaron estudiantes de bachillerato de un municipio donde predomina la población indígena y en condiciones de pobreza y marginación. En el primer caso se seleccionó el Bachillerato Internacional 5 de mayo, que

depende de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Este es un bachillerato público de reciente creación, al que se ha dedicado atención especial en el aspecto académico para poder lograr su certificación como bachillerato internacional. En este bachillerato fueron entrevistados 73 estudiantes.

En el caso del área rural, se seleccionaron tres bachilleratos ubicados en el municipio de Huehuetla, del estado de Puebla. Este municipio se encuentra ubicado en la Sierra Nororiental del Estado de Puebla y se considera como uno de los municipios más pobres y marginados del país. La mayor parte de sus habitantes son indígenas donde predomina el grupo totonaco.

Los tres bachilleratos rurales fueron: 1) El Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoiyom (Cesik) , donde se tomó una muestra de 18 estudiantes; 2) Colegio Paulo Freire con 28 estudiantes entrevistados; y 3) el Bachillerato de Lipuntahuaca, donde se definió una muestra de 70 estudiantes. El primero de ellos es una institución de educación media superior que pertenece a la Organización Independiente Totonaca (OIT) y busca preservar la cultura Totonaca, el segundo bachillerato es una institución educativa comunitaria indígena y finalmente el tercero de ellos es un bachillerato general oficial.

El tamaño total de la muestra considerando los bachilleratos rurales y urbano quedó definido en 195 estudiantes. En el análisis estadístico se utilizó estadística descriptiva y pruebas paramétricas y no paramétricas, en función de la escala de medición empleada.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La primera característica analizada fue la edad de los estudiantes y se encontró que el promedio de edad para el bachillerato urbano fue de 16.15 años ($s=.905$) y en los bachilleratos rurales el promedio fue de 16.5 años ($s=1.708$) y no se encontró diferencia estadística ($t=-1.595$; $p=.112$) entre ellos. Es posible observar que los alumnos se encuentran en edad apropiada para realizar esos estudios y esto adquiere mayor importancia cuando nos referimos al área rural, donde se encuentran menores opciones educativas y las condiciones de pobreza y marginación limitan la continuidad de los estudios. Este resultado nos indica la importancia que los habitantes, especialmente en el medio rural, le otorgan a la educación.

Respecto al sexo de los estudiantes, se encontró el 47.9% son hombres y el porcentaje restante corresponde a mujeres. En los bachilleratos del medio rural la mayoría son hombres (52.1%) en cambio en el bachillerato urbano los hombres son minoría (41.1%). No se encontró diferencia significativa entre los dos tipos de bachilleratos mediante el empleo de una prueba de chi cuadrada ($\chi^2= 2.196$; $p=.138$). Estos resultados muestran que las mujeres tienen similar participación que los hombres en los estudios de bachillerato tanto en el medio rural como urbano, lo que indica que las mujeres han ganado mayores condiciones de igualdad. Respecto al estado civil, la inmensa mayoría (99.5%) son solteros y sólo uno de los estudiantes se encuentra en unión libre y se localiza en el medio rural. Éste resultado es lógico por la juventud de los estudiantes.

Respecto al lugar de origen de los estudiantes, se encontró el 47.8% son originarios mismo lugar donde se encuentra situado el plantel, el 33.2% son originarios de otro lugar de la región, un 12.5% provienen de otra parte del estado y finalmente un pequeño porcentaje (6.5%) proceden de otro estado de la República. Al hacer una revisión por la ubicación del bachillerato, se encontró diferencia significativa entre los dos grupos ($\chi^2= 49.08$; $p<.001$); en el medio rural la mayor parte de los estudiantes son originarios del municipio de Huehuetla (61.1%), un 35.4% viven en otros lugares de la región, un

pequeño grupo (3.5%) son de otro lugar del estado y no se encontró en la muestra ningún estudiante que viniera de otro estado de la República. En cambio en el bachillerato urbano se encontró mayor variabilidad, donde sólo el 26.8% de los estudiantes son originarios del mismo lugar donde se encuentra el bachillerato, 29.6% de otro lugar de la República, 26.8% de otro lugar del estado de Puebla y 16.9% son estudiantes que provienen de otro estado la República (Aguascalientes, Estado de México, Tlaxcala, y Veracruz). Este resultado era de esperarse ya que el municipio de Huehuetla es un lugar relativamente aislado, en cambio en la zona metropolitana de Puebla converge población de diferentes orígenes. Este aspecto resalta la importancia que tienen los bachilleratos rurales en atender las necesidades educativas de su región.

Una pregunta central para esta investigación consistió en conocer si los estudiantes hablaban alguna lengua originaria. El resultado se presenta en el *Cuadro 1*.

Cuadro 1.- Conocimiento de alguna lengua originaria por los estudiantes de los bachilleratos rurales y urbano contemplados en el estudio (trabajo de campo, 2015)

Bachillerato	Sí		No	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Urbano	1	1.4	71	98.6
Rural	114	93.4	8	6.6
TOTAL	115	59.3	79	40.7

Al hacer la comparación entre los dos grupos, mediante prueba de chi cuadrada se encontró diferencia entre los dos grupos ($\chi^2= 49.08$; $p<.001$). Este resultado muestra que la mayoría de los estudiantes entrevistados hablan una lengua originaria (59.3%) y esta situación se debe a el municipio rural considerado en el estudio es habitado principalmente por grupos indígenas y consecuentemente los estudiantes, en su mayoría de ese municipio o proviniendo de municipios cercanos, tiene cierto dominio de alguna lengua originaria. En los tres planteles del medio rural, la inmensa mayoría (93.4%) habla una lengua indígena, principalmente totonaco (60.5%), Náhuatl (38.6%) y un 0.9% que domina las dos lenguas. En cambio, en el medio urbano se encontró que solamente un estudiante de bachillerato hablaba totonaco (1.4%).

El aprendizaje de la lengua indígena se hacen desde la familia, por esta razón se cuestionó a los estudiantes sobre si algún miembro de su familia habla una lengua indígena. El resultado se muestra en el *Cuadro 2*:

Cuadro 2.- Hablan alguna lengua indígena los padres y/o abuelos de los estudiantes de los bachilleratos rurales y urbano contemplados en el estudio (trabajo de campo, 2015)

Bachillerato	Sí		No	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Urbano	9	12.3	64	87.7
Rural	120	98.4	2	1.6
TOTAL	129	66.2	66	33.8

En este caso, también se encontró diferencia significativa ($\chi^2= 150.974$; $p<.001$) entre las familias de los estudiantes de bachilleratos rurales y bachillerato urbano. El resultado muestra que las familias de los

estudiantes del bachillerato del municipio de Huehuetla su gran mayoría (98.4%) hablan Totonaco o Náhuatl y la proporción es mucho mayor que los familiares del bachillerato urbano donde solamente el 12.3% hablan una lengua indígena. En términos generales, considerando la totalidad de la muestra, la mayoría de las familias tienen origen indígena.

Observando el cuadro uno y dos, encontramos que en la muestra total, el porcentaje de familiares que hablan una lengua indígena fue del 62.2%, en cambio en los estudiantes se reduce a 59.3%. Al hacer la comparación un grupo, observamos la misma situación, en el medio rural el 98.4% de los padres o abuelos habla lengua indígena y disminuye en los hijos a 93.4%. En el bachillerato urbano la reducción es más drástica pasando de 12.3% en los familiares, a que solamente lo hablen el 1.4% de los estudiantes. Este resultado es importante ya que nos muestra que existe una pérdida en la proporción de hablantes de lengua indígena y ésta es más acentuada en el medio urbano. En este sentido Durin (2008, 165) menciona que es común que los niños entiendan la lengua indígena de sus Padres, pero que sientan vergüenza por ello y esta situación obviamente va llevando a la pérdida del idioma. A nivel comunitario, Poblete (2005, 255) menciona que muchas comunidades indígenas han abandonado su lengua, predominando el bilingüismo, hasta el extremo de que las nuevas generaciones abandonan su idioma. Comboni, Juárez, Tarrío (2005, 199) mencionan que en muchos casos como consecuencia del sistema educativo, que enseña en una lengua que no es la materna y muestran una cultura diferente a la propia, los jóvenes se avergüenzan de sus raíces indígenas y los lleva olvidar su propia lengua y cultura. En el mismo sentido Chi (2010, 222) menciona que las personas ocultan su lengua indígena pero no precisamente por un rechazo o abandono de la lengua sino como un medio de defensa ante el rechazo social. Pero lo más importante es que actualmente, como afirma Figueroa (2016, 2) muchos profesores y estudiantes han superado el miedo a la discriminación y reafirman su identidad indígena y su idioma.

Ante esta situación, se coincide con lo expresado por Nussbaum y Unamuno (2014, 203) referente a que la diversidad lingüística se debe preservar por ser considerada un patrimonio de la humanidad.

Al preguntar a los estudiantes que hablaban alguna lengua indígena donde aprendieron este idioma, se encontró, como era lógico, que la inmensa mayoría (94.8%) fue en la familia, aunque un pequeño porcentaje (3.4%) manifestaron que fue en la comunidad. En este caso se encuentra el estudiante del medio urbano que habla Totonaco.

Esta pérdida de lenguas originales, es un problema grave y se requiere programas que ayuden a preservar estos idiomas. Un aspecto importante es la enseñanza de lengua indígena en la escuela. Baronnet (2013, 187) comenta que en las escuelas federales el idioma originario se utiliza rara vez como lengua de enseñanza directa y difícilmente constituyen como una asignatura. Existen escuelas bilingües, pero la enseñanza de las lenguas indígenas no está incorporado en la enseñanza se imparte en el país. El ejemplo más tangible es la enseñanza de lenguas indígenas en las universidades públicas, donde estos son aún escasos y de reciente incorporación.

Para los bachilleratos estudiados, se cuestionó sobre la impartición de alguna lengua indígena en estos centros de estudio y se encontró que el 18.5% de los entrevistados manifestó que recibe clase de idioma indígena. Al comparar el grupo de bachilleratos rurales con el urbano se encontró que existió diferencia estadística entre los dos grupos ($\chi^2 = 26.434$; $p < .001$), donde en el caso del bachillerato urbano no se encontraba la impartición de cursos de estos idiomas dentro del programa de enseñanza, en cambio los bachilleratos rurales se encontró que el 29.9% de los estudiantes manifestaron que recibían enseñanza de lengua indígena. Estos cursos se impartieron en el Colegio Pablo Freinet y en el Cesik, que son

bachilleratos sostenido con el apoyo de organizaciones no gubernamentales. Estas instituciones tratan de conservar la cultura e idioma.

La opinión que tienen los estudiantes de los bachilleratos estudiados, sobre el aprendizaje de alguna lengua indígena es importante. El resultado se muestra en el *Cuadro 3*:

Cuadro 3.- Interés en aprender alguna lengua indígena de los estudiantes de los bachilleratos rurales y urbano contemplados en el estudio (trabajo de campo, 2015)

Bachillerato	Sí		No	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Urbano	55	76.4	17	23.6
Rural	107	90.7	11	9.3
TOTAL	162	85.3	28	14.7

Este resultado es muy halagador, ya que la gran mayoría de (85.3%) les gustaría aprender una lengua indígena. Al comparar los dos grupos se encontró diferencia significativa ($\chi^2 = 7.266$; $p = .007$) y como era de esperarse, en el grupo de bachilleratos rurales existió mayor interés con casi la totalidad de estudiantes manifestado su interés en las lenguas originarias.

Es claro que existe diferente necesidad de aprender una lengua indígena en una región donde se practica habitualmente el idioma, que en áreas donde esta es desconocida. Esta dificultad es mayúscula, al grado de que algunos autores mencionan que enseñar la lengua indígena la ciudad es un esfuerzo inútil (Chi, 2010). Esta afirmación habría que tomarla con cuidado y consideramos que es posible la enseñanza de lenguas originarias, pero se requiere una estrategia diferente que la que se seguiría en una región rural. En este aspecto Baronnet (2013) afirma que se requiere la participación activa de los pueblos indios en la educación para que derechos lingüísticos sean hechos realidad.

Las razones por las cuales les gustaría aprender una lengua indígena se muestra en la *Figura 1*. El mayor porcentaje de la muestra total fue para ampliar su conocimiento, manifestado por el 22.9% de los estudiantes. El siguiente factor fue para comunicarse con otras personas que hablan esa lengua, en 18.3%, el 17% manifestó como razón para aprender un idioma el conocer su cultura y sus raíces, el 10.5% manifiestan que porque es parte de su cultura. En menor proporción se presenta otras razones.

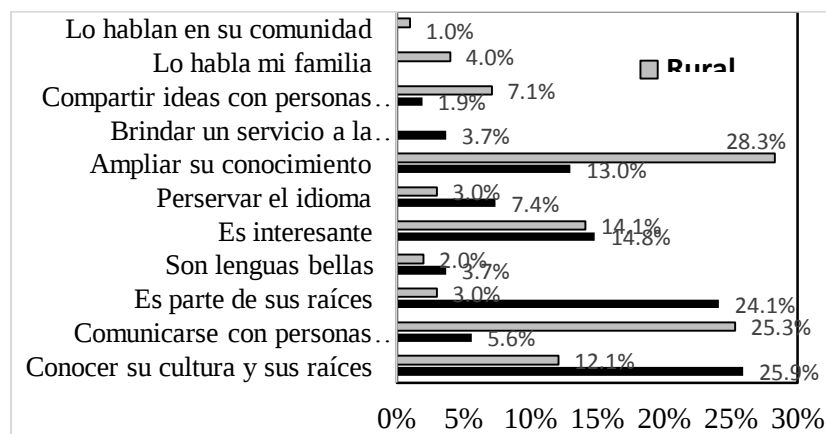


Figura 1.- Razones por la que les gustaría aprender una lengua indígena a los estudiantes de los bachilleratos rurales y urbano contemplados en el estudio (trabajo de campo, 2015).

Al comparar por tipo de bachillerato, en el caso del bachillerato urbano la razón más importante manifestada por los estudiantes fue el conocer su cultura y sus raíces, el cambio en el medio rural fue el de ampliar su conocimiento y la posibilidad de comunicarse con personas que hablan ese idioma. Como puede observarse en la *Figura 1*, existe gran interés por los estudiantes, tanto de bachilleratos rurales como del bachillerato urbano en aprender lenguas indígenas, y la razón es en ambos casos son diferentes.

Existe una proporción menor (14.7%) que no tiene interés en aprender una lengua originaria y las principales razones se presenta en la *Figura 2*.

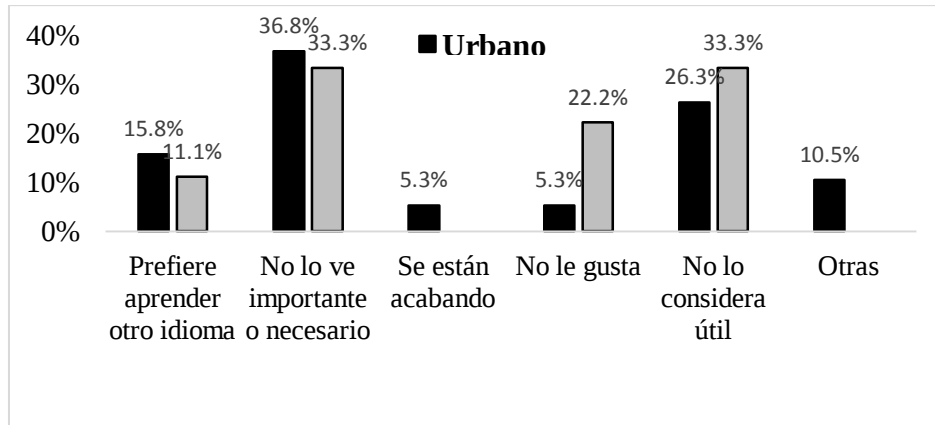


Figura 2.- Razones por la que no les gustaría aprender una lengua indígena a los estudiantes de los bachilleratos rurales y urbano contemplados en el estudio (trabajo de campo, 2015).

En la muestra general la razón más mencionada (35.7%) por lo que no le interesa aprender un idioma indígena es que no ve importante o necesaria esta lengua y el 28.6% porque no lo considera útil. Un 14.3% manifiesta que prefiere aprender otro idioma y un 10.7% menciona que no le gusta. Al comparar los bachilleratos encontramos que estas razones se manifiestan en forma muy similar como se observa en la *Figura 2* y las principales razones son de que no ven importancia y utilidad en los idiomas originarios.

Gran parte del interés en el conocimiento de estas lenguas, obedece al conocimiento acerca de los aspectos culturales e históricos de los lugares donde se hablan lenguas indígenas. En ese sentido la mayoría de los estudiantes (65.4%) considera que conoce sobre estos aspectos en las regiones indígenas. Al hacer el análisis por tipo de bachillerato, se encontró que no existe diferencia estadística entre ellos ($\chi^2 = .066$; $p = .798$); el porcentaje de estudiantes del bachillerato urbano que afirmaron conocer sobre cultura e historia de estas regiones fue de 64.3% y en el caso de los bachilleratos rurales fue muy similar, siendo 66.1% de los estudiantes.

Los estudiantes de los bachilleratos estudiados, reconocen la importancia de las lenguas indígenas desde el punto de vista cultural, sin embargo, interesaba conocer el valor que le dan a estos idiomas en las actividades que realizan actualmente y lo más importante, aquellas que realizarán en un futuro. Es decir la utilidad que tendrá una lengua indígena en su desarrollo futuro. Al respecto se preguntó a los estudiantes y en los *Cuadros 4 y 5* se presenta esta importancia respecto al Totonaco y el Náhuatl, los dos idiomas que más se hablan en la muestra estudiada.

Cuadro 4.- Importancia del idioma Totonaco, de acuerdo con las actividades que realizan actualmente y las que planean realizar en el futuro, por tipo de bachillerato (trabajo de campo, 2015)

Importancia del Totonaco	Urbano		Rural		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy importante	0	0.0%	28	23.0%	28	16.2%
Importante	1	2.0%	22	18.0%	23	13.3%
Regularmente importante	1	2.0%	19	15.6%	20	11.6%
No le interesa mucho	4	7.8%	29	23.8%	33	19.1%
No le interesa nada	45	88.2%	24	19.7%	69	39.9%
Total	51	100.0%	122	100.0%	173	100.0%

Casi una tercera parte (29.5%) de los entrevistados considera la lengua indígena como importante en sus actividades actuales y futuras (muy importante e importante). Al hacer el análisis por tipo de bachillerato, mediante una prueba de Mann-Whitney se encuentra diferencia estadística (U de Mann-Whitney= 839.5; $p<.001$) en la opinión sobre el idioma, donde se observa que existe una opinión más positiva en los estudiantes de los bachilleratos rurales que en el bachillerato urbano; mientras que los estudiantes del medio urbano no lo consideran importante, un 41% de los del medio rural consideran en la lengua indígena de gran utilidad. Este resultado es lógico, ya que los estudiantes del medio rural en su mayoría pueden comunicarse una lengua indígena.

En el caso del idioma Náhuatl, la importancia que los estudiantes atribuyen a la lengua se presenta en el Cuadro 5.

Cuadro 5.- Importancia del idioma Náhuatl, de acuerdo con las actividades que realizan actualmente y las que planean realizar en el futuro, por tipo de bachillerato (trabajo de campo, 2015)

Importancia del Náhuatl	Urbano		Rural		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy importante	0	0.0%	19	15.7%	19	9.9%
Importante	1	1.4%	22	18.2%	23	12.0%
Regularmente importante	6	8.6%	33	27.3%	39	20.4%
No le interesa mucho	41	58.6%	42	34.7%	83	43.5%
No le interesa nada	22	31.4%	5	4.1%	27	14.1%
Total	70	100.0%	121	100.0%	191	100.0%

En términos generales, el comportamiento de la opinión sobre la lengua náhuatl es muy similar a la de la Totonaca y el resultado nos muestra que el 21.9% de los entrevistados considera la lengua indígena como importante en sus actividades actuales y futuras (muy importante e importante). Mediante una prueba de Mann-Whitney, se encontró diferencia estadística (U de Mann-Whitney= 1593; $p<.001$) en la opinión sobre el idioma, donde nuevamente se muestra una opinión más positiva en los estudiantes de los bachilleratos rurales que en el bachillerato urbano. Pero la opinión positiva es menor sobre el aprendizaje del Náhuatl que en el Totonaco. Este resultado se debe principalmente debido a que el Náhuatl es la lengua minoritaria en la muestra estudiada.

Consideramos que es importante que debería iniciarse la enseñanza de lenguas originarias en la educación media superior, aunque existen problemas, entre otros los mencionados por Díaz, Gracida y Sule (2014) sobre la formación de docentes, que manifiestan que el perfil de los profesores en el bachillerato es heterogéneo y específicamente en el área de lenguas, muchos imparten cursos sin tener una formación específica en el área de conocimiento. En este mismo sentido, Deance y Velázquez (2010) mencionan que existe falta de personal capacitado para el desarrollo profesional en zonas indígenas.

Velasco (2015) en un estudio sobre escolaridad de los profesores indígenas de México, concluye que los docentes de educación indígena realizaban sus actividades académicas sin tener un título profesional y aunque surgieron propuestas para solucionar este problema como la creación de normales indígenas interculturales, estas opciones no son suficientes para atender las necesidades de capacitación de los profesores educación indígena del país.

Comboni, Juárez, Tarrío (2005) mencionan que la propuesta pedagógica de bachillerato del pueblo ayuuk en la región mixe implica un enfoque integral y la necesidad de capacitar a los maestros con amor a la cultura y a la lengua.

Se requiere la incorporación de la enseñanza de lenguas indígenas y para esto se necesita la formación de maestros totalmente capacitados lingüísticamente y pedagógicamente y que promuevan no solo la enseñanza del idioma, sino el respeto a la cultura.

CONCLUSIONES

Las lenguas indígenas en nuestro país se ven amenazadas por la extinción y es necesario tomar medidas urgentes, para su preservación. Es importante formar maestros capacitados en los aspectos didácticos, lingüísticos, pero principalmente en la cultura del grupo indígena, y que se puedan impartir cursos de lenguas nacionales en los bachilleratos. Los resultados de este estudio empírico proporcionan conocimiento que puede ayudar en esta tarea.

Respecto al origen de los estudiantes, se encontró que existe mayor variabilidad en el bachillerato urbano. Esta situación, Por supuesto que dificulta la propuesta de aprendizaje de un idioma originario, en cambio el medio rural el origen de los estudiantes es principalmente la región donde está ubicado el bachillerato y por lo tanto existe más sensibilidad hacia el aprendizaje del idioma que se habla en la región y este aspecto resalta la importancia que tienen los bachilleratos rurales en atender las necesidades educativas de su región.

La mayoría de los estudiantes entrevistados hablan una lengua originaria, pero es diferenciado, porque en los bachilleratos rurales los estudiantes tienen cierto dominio de alguna lengua originaria y situación totalmente contraria en el bachillerato urbano. Al comparar la situación de conocimiento de una lengua indígena entre los estudiantes y sus padres, se encontró que existe una reducción de conocimiento de la lengua en los hijos y este es más acentuado en el medio rural.

En dos de los bachilleratos estudiados los estudiantes manifestaron que recibían enseñanza de lengua indígena. Estos bachilleratos son sostenidos con el apoyo de organizaciones que tratan de conservar la cultura e idioma.

Un aspecto importante es que a la mayoría de los estudiantes les gustaría aprender una lengua indígena y en el grupo de bachilleratos rurales existió mayor interés con casi la totalidad de estudiantes manifestado su interés en las lenguas originarias. Las razones para aprender un idioma son principalmente culturales.

LITERATURA CITADA

- Baronnet B. (2013). Lenguas y participación comunitaria en la educación indígena en México. AIBR Revista de Antropología Iberoamericana. Volumen 8, Número 2. Mayo - Agosto. Pp. 183 - 208
- Comboni S., Juárez J. M., Tarrío M., (2005) Resurgimiento cultural indígena: el pueblo Ayuujk de Santa María Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca. El Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México) XXXV (1ero-2do trimestres)
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. 2014. La pobreza en la población indígena de México, 2012. México, DF: CONEVAL.
- Chi H. (2010) "AQUÍ HABLO MAYA, PERO ALLÁ DEBO HABLAR ESPAÑOL" Las luchas de la lengua maya y el español en Naranjal Poniente. Desafíos para la enseñanza de lengua maya en la educación superior. Tellus, año 10, n. 19, p. 211-224
- Deance, Iván, & Vázquez Valdés, Verónica. (2010). La lengua originaria ante el modelo intercultural en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. Cuicuilco, 17(48), 35-47.
- Del Carpio Ovando Karla, Del Carpio Ovando Perla Shiomara. 2014. Creando una comunidad a través de la enseñanza de lenguas: la diversidad lingüística y cultural como herramienta para tener armonía en el aula. Revista Internacional de Alfabetización y Aprendizaje de Idiomas, Vol. 1, No. 1, pp. 15-21.
- Díaz, C., Gracida Y., y Sule T. (2014) *Luces y sombras de la educación lingüística en México*. En C. Lomas (Ed.), La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje. FLACSO. México.
- Durin, S. (2008) *Promotores interculturales y agentes étnicos. Las dos caras del maestro bilingüe en el medio rural*. En G. Dietz, R.G. Mendoza, y S. Téllez (Eds.), Multiculturalismo, educación y intercultural y derechos indígenas en las Américas. Ediciones Abya-Yala. Ecuador.
- Köster, Anne (2016). Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística. Alteridad, 11(1), pp. 33-52.
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de los Estados Unidos Mexicanos (2003). http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257_171215.pdf
- Navarrete F. 2008. Los pueblos indígenas de México CDI. 141 p.
- Nussbaum L., y Unamuno V. (2008) (2014) *Luces y sombras de la educación plurilingüe en España y América latina*. En C. Lomas (Ed.), La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje. FLACSO. México.
- Poblete, R. (2005) *Educación intercultural bilingüe y pensamiento indigenista*. En T. Fernández y J.G. Molina (Eds.), Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos, prácticas. Alianza Editorial. España.
- Tiburcio C. y Jiménez Y. (2016). Un caso atípico en la enseñanza de lenguas indígenas: el tutunakú de Coahuilán, Veracruz. Revista Interamericana de Educación de Adultos Año 38, número 1, enero - junio
- Velasco S. (2015). La escolaridad de los docentes indígenas de México (Un recuento de los datos a finales de la primera década del siglo XXI). Revista Interamericana de Educación de Adultos Año 37, número 2, junio-diciembre

AGRADECIMIENTOS

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) que financió el proyecto titulado: Análisis del impacto de la educación dirigida a la población indígena en la sierra nororiente de Puebla con clave 190240.

Síntesis Curricular

Benito Ramírez Valverde

Ph. D. en Estudios Latinoamericanos, Tulane University. Estados Unidos.; Maestría en Estudios Latinoamericanos Tulane University. Nueva Orleans, Estados Unidos.; Maestría en Ciencias en Estadística, Colegio de Postgraduados; Ingeniero Agrónomo especialista en Fitotecnia, Universidad Autónoma Chapingo. Sus líneas de investigaciones son: Desarrollo rural, pobreza rural y evaluación de programas de desarrollo, en el Colegio de Postgraduados Campus Puebla.

Pía Fernanda Suárez Vallejos

Licenciada en Psicología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (1976-1981). Maestría en Ciencias en Educación, en el Instituto de Estudios Universitarios A.C. (2003-2005). Actualmente realizando estudios de Doctorado en Ciencias en Educación, en el Universidad Lasalle.



**EDUCACIÓN Y MOTIVACIÓN PARA MEJORAR LA PRODUCTIVIDAD EN UNA DEPENDENCIA
DE GOBIERNO (RECAUDACIÓN DE RENTAS DEL MUNICIPIO DE AHOME, SINALOA)**

**EDUCATION AND MOTIVATION TO IMPROVE PRODUCTIVITY IN A UNIT OF GOVERNMENT (COLLECTION
OF REVENUES MUNICIPALITY OF AHOME, SINALOA)**

Abelardo Alcaraz-Armendáriz¹; José Emilio Sánchez-García² e Iván Noel Álvarez-Sánchez³

¹Docente de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa, Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa, México. ²Profesor-Investigador de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa, Los Mochis, Ahome, Sinaloa, México. ³Profesor-investigador de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa, Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa, México. Responsable: Abelardo Alcaraz Armendariz. Juárez 39. C.P. 81890. Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. Teléfono 01 (698) 8-92-06-54 y 8-92-00-42. Correo electrónico abelardo.guayabo@hotmail.com.

RESUMEN

A través de este artículo se reflexiona sobre la importancia sucinta de lo que representa la educación y la motivación para el desarrollo profesional, moral y personal de los empleados de una instancia de gobierno, como ejemplo recaudación de rentas. La metodología utilizada fue cualitativa, se llevó a cabo la revisión de información teórica e investigaciones empíricas. Se diseñó el cuestionario como instrumento para la identificación de los factores que educan y motivan en el trabajo a los empleados de la oficina señalada y posteriormente se procedió a la interpretación descrita. Los resultados obtenidos son muy interesantes, pues revelan que la educación y la motivación representan dos herramientas indispensables para mejorar sustancialmente la productividad y la calidad en el servicio que se ofrecen a los contribuyentes, por parte de los empleados.

Palabras clave: administración pública, formación, satisfacción laboral.

SUMMARY

Through this article reflects on the importance of concise accounting education and motivation for professional, moral and personal development of employees of a government body, such as revenue collection. The methodology was qualitative, conducted a review of theoretical and empirical research information. The questionnaire as a tool for identifying the factors that educate and motivate the employees work in the office and then appointed proceeded to the described interpretation was designed. The results are very interesting, they reveal that education and motivation represent two essential tools to substantially improve productivity and the quality of service offered to taxpayers by the employees.

Key words: public administration, training, job satisfaction.

INTRODUCCIÓN

Las administraciones públicas y privadas, están compuestas por diversos factores de operatividad como los recursos financieros, materiales y humanos. El buen funcionamiento de estas, depende en gran medida del sentido de responsabilidad, lealtad y compromiso por parte de las personas involucradas en ellas. La educación, es decir, el conocimiento crítico de otras realidades mejoran sin lugar a dudas, las habilidades y destrezas de los trabajadores en pro de las instituciones donde laboran. Por tanto los elementos que educan y motivan a los empleados de Recaudación de Rentas en el Municipio de Ahome, son en primer lugar, la seguridad de tener un trabajo, por otro lado tener la capacidad de sentirse útiles y ser capaces de servir a la sociedad, tener oportunidades de crecimiento, la obtención de un buen salario y prestaciones, gozar de atención médica, oportunidades de capacitación continua,

gratificaciones, de superación académica, tener un horario cómodo y por otro lado alcanzar el reconocimiento social.

Lo anterior se refleja en la productividad y en la calidad de los servicios que brindan a los contribuyentes y público en general que los utiliza. En este contexto y con el fin de apreciar e identificar las razones principales que educan y motivan a los trabajadores del sector gubernamental, se tomó como caso de estudio la oficina de recaudación de rentas en el municipio de Ahome; reflexionando sobre las preguntas claves surgen las siguientes: ¿la educación que han recibido a lo largo de su vida, ha sido factor determinante de superación personal?, de igual manera, ¿la motivación por la satisfacción laboral en conjunto, dan cuenta de mejores resultados en la productividad y en el servicio que brindan a los contribuyentes?. Lo puntualiza muy claramente el filósofo Séneca (2 AC-65), cuando señala en una de sus frases célebres que “libre, y para mi sagrado, es el derecho de pensar... la educación es fundamental para la felicidad social; es el principio en el que descansan la libertad y el engrandecimiento de los pueblos”.

Objetivo de la Investigación

Por lo tanto desde el inicio de la investigación, se buscó que el objetivo central del presente fuera el de identificar los factores que influyen en la educación y motivación que tienen los empleados de recaudación de rentas en el municipio de Ahome, para proponer en su caso y de acuerdo a los resultados, las acciones necesarias para favorecer la productividad y la calidad en el servicio que prestan a los contribuyentes del municipio.

La educación como una necesidad humana

En este apartado, se van a clarificar otros conceptos relevantes de educación, con el fin de concatenar los modelos educativos actuales y contractuales, traducidos en una necesidad básica de aprendizaje en la naturaleza del ser humano. Es importante citar, la recomendación primordial que hace Ohmae (1997) a los países recién industrializados, en el sentido de que al buscar e implantar estrategias nacionales de desarrollo, se establezcan directrices especiales, definiendo prioridades y un total compromiso de llevarlos a cabo, para lo cual propone entre los puntos más importantes para estos países en desarrollo, el “hacer hincapié en la educación por encima de todo lo demás”.

Siguiendo con el tema, de que la educación, nace como una necesidad humana, Max Neef, (1994), señala que “de la clasificación propuesta se desprende que, por ejemplo, alimentación y abrigo, no deben considerarse como necesidades sino como satisfactores de la necesidad fundamental de subsistencia. Del mismo modo la educación (ya sea formal o informal), el estudio, la investigación, la estimulación precoz y la meditación, son satisfactores de la necesidad de entendimiento”. Por tanto el ser humano en todas sus dimensiones, escalas sociales y latitudes, se ve en la necesidad de aprender para mejorar.

Por lo anterior y haciendo historia, es importante recordar, que desde los mismos inicios del ser humano, ha tenido que crear y aplicar métodos de aprendizaje y de educación, como herramientas para la búsqueda de alternativas, que le permitieran retar al cambio, consiguiendo progresar y fortalecer su conocimiento, instaurando las bases para el surgimiento de una sociedad desarrollada y fundamentada en la prosperidad, aun sin que este ser primitivo estuviera consciente de estos adelantos.

Por lo tanto reconocemos que el hombre, aprende desde el seno materno, pues tiene la imperiosa necesidad de alimentarse por hambre, en esto, la madre juega un papel muy importante, pues

representa a la proveedora de la materia prima para el sustento sano de la cría. No se va a dejar de lado, el aprendizaje que se tiene con el contacto físico, madre-hijo-padre-familia-entorno; en los primeros años de vida o desarrollo del hombre.

Max-Neef, (1994), reafirma este hecho, cuando afirma que “cuando una madre le da el pecho a su bebe, a través de ese acto, contribuye a que la criatura reciba satisfacción simultanea para las necesidades de subsistencia, protección, afecto e identidad. La situación es obviamente distinta si él bebe es alimentado de manera más mecánica”. Con esto se reconoce que la parte afectiva entre la madre y él bebe, dan como resultado, satisfactores de identidad, pero también de aprendizaje, puesto que la relación que se da, no es mecánica sino afectiva.

Siendo cuestiones biopsicosociales, se reconoce que la naturaleza del hombre, está llena de aprendizajes: ¿cómo reconoce el niño física o sentimentalmente a la madre que lo alimenta de manera natural?, ahora bien; ¿Cómo la madre sabe o percibe, que su hijo tiene hambre, frío, calor, dolor o alguna necesidad fisiológica para satisfacerla? Estos son solo algunos cuestionamientos hechos, con el propósito, de entender que la necesidad de aprender, es vital para la vida del hombre; por lógica, si el niño no aprende desde sus inicios tendrá serios problemas para adaptarse a las exigencias de la vida moderna que vive o que le espera vivir, para tener una mejor “calidad de vida”, Max-Neef, (1994).

Esta primera relación del niño como lo enuncia la cita, es imperiosamente básica para iniciar con la lucha o el deseo de aprender, desde los primeros años de vida y siempre. Es por ello que, toda actividad humana debería contribuir al mejoramiento de la «calidad de vida», de las personas y ésta se manifiesta en primer lugar, en la capacidad que tiene el ser humano, de tomar conciencia de sus propias necesidades y también, en la capacidad de poder dar satisfacción a esas necesidades, no sólo básicas sino existenciales y axiológicas (valores).

La educación tiene reservada una gran responsabilidad en ello. El mundo educativo tiene un compromiso ético, político e histórico con la sociedad y es el de proveer satisfactores a estas necesidades, ofrecer recursos y medios para aprender a satisfacer nuestras necesidades. Si la educación no lo hiciera, se dice que ésta, no tendría demasiado sentido para el ser humano, pues este necesita conocimientos para satisfacer estas necesidades. Por otro lado, vale mencionar que el ser humano, tiene capacidades y aptitudes para recibir esos conocimientos.

La capacidad lingüística es inherente a nuestro ser, el lenguaje es un producto cultural básico y crucial, ya que, es la condición ineludible para la aparición de las demás instituciones de la cultura. Desde esta perspectiva, se deduce que los empleados de recaudación de rentas del municipio de Ahome, tienen la necesidad y la inquietud de superarse académicamente con el fin de alcanzar mejores oportunidades laborales, relacionadas estas al estatus, salarios y seguridad en el empleo.

Teorías de la educación en la conducta humana

Es importante señalar que una teoría según Shunk (1997), es un conjunto científicamente aceptable de principios que explican un fenómeno. Aunque coloquialmente hablando, las teorías de la educación, pretenden describir de manera clara, el cómo se aprende o como se llega al conocimiento. En este trabajo se interpretaran, aunque sea de manera lacónica, los paradigmas de la psicología de la educación, enfocados precisamente con la influencia que estos han tenido que ver, con la conducta del ser humano en el transcurso de su vida. De esta forma podemos entender e interpretar, como los trabajadores de recaudación de rentas buscan, necesitan o como se interesan por adquirir

conocimientos, con el fin de superarse profesionalmente.

En la obra de Hernández (2006, citado por Estrada 2011), señala que existen cinco paradigmas psicológicos de la educación, mismos que se relacionan y mencionan de la siguiente manera:

El “conductismo”, como el paradigma que se ocupa del estudio de la conducta observable, es decir, desde el mundo de lo aparente. Lo relevante en el aprendizaje es el cambio en la conducta observable de un sujeto, cómo éste actúa ante una situación particular. La conciencia, que no se ve, es considerada como “caja negra”. En la relación de aprendizaje sujeto – objeto, centran la atención en la experiencia como objeto, y en instancias puramente psicológicas como la percepción, la asociación y el hábito como generadoras de respuestas del sujeto. No están interesados particularmente en los procesos internos del sujeto debido a que postulan la “objetividad”, en el sentido que solo es posible hacer estudios de lo observable.

Por lo tanto, el tema del aprendizaje, ha sido una de las categorías psicológicas que más han investigado los conductistas. De hecho, para ellos, gran parte de la conducta de los seres humanos es aprendida y es producto de las contingencias ambientales. Explican el aprendizaje de manera descriptiva como un cambio estable en la conducta, o como diría el propio Skinner, «un cambio en la probabilidad de la respuesta».

De ahí se sigue que, si es de nuestro interés lograr que un alumno adquiera o incremente (aprenda) un repertorio conductual, es necesario utilizar los principios y/o procedimientos, entre los cuales el más importante es el reforzamiento.

El paradigma “Cognitivo (cognoscitivismo)”, el cual trata del aprendizaje que posee el individuo o ser humano, a través del tiempo mediante la práctica, o la interacción con los demás seres de su misma u otra especie. Los empleados de recaudación, adquieren conocimientos y habilidades de manera cognitiva (instinto, práctica y experiencia). Por tanto, el paradigma cognitivo es en la actualidad, uno de los de mayor relevancia y proyección en la disciplina psicoeducativa. Se considera el paradigma del proceso de la información.

A diferencia del enfoque conductista basado en el empirismo, el cognitivismo considera al sujeto como un ente activo que organiza sus impresiones sensoriales en el sistema de la memoria y a partir de ahí, establece estructuras, esquemas, reglas, etcétera que modelan su conducta. Por ello los empleados de recaudación de rentas en el municipio de Ahome, poseen el instinto natural y adquirido, que los motiva a la superación personal mediante el estudio y la capacitación continua.

Por otra parte, el Paradigma “Humanista”, surgió como reacción al conductismo y al psicoanálisis, dos teorías con planteamientos opuestos en muchos sentidos pero que predominaban en ese momento. Pretende la consideración global de la persona y la acentuación en sus aspectos existenciales (la libertad, el conocimiento, la responsabilidad, la historicidad), criticando a una psicología que, hasta entonces, se había inscrito exclusivamente como una ciencia natural, intentando reducir al ser humano a variables cuantificables, o que, en el caso del psicoanálisis, se había centrado en los aspectos negativos y patológicos de las personas. Las personas están en proceso de desarrollo y que han de ser estudiadas en el contexto interpersonal y social.

El cuarto paradigma es el sociocultural, Hernández (2006), este, reconoce la influencia y las relaciones entre el contexto socio histórico, cultura, educación y psiquismo. Asume la importancia de la psicología y

la conciencia. Reconoce el valor de lenguaje. El lenguaje se usa primero con fines comunicativos, sociales para influir en los demás y para comprender la realidad circundante, luego se utiliza para influir en uno mismo a través de su internalización.

El paradigma sociocultural, estudia la memoria como función psicológica, dividiéndola en dos tipos: el primer tipo llamado memoria primaria o involuntaria; el segundo tipo se refiere a la memoria voluntaria. La memoria involuntaria se refiere a la memoria sensorial que está determinada biológicamente donde se identifican los procesos perceptivos; es una memoria que actúa no conscientemente, que es casi memoria automática y que se determina por sistemas sensoriales. En contraparte, la memoria voluntaria puede ser regulada consciente y voluntariamente para mejorar el recuerdo.

El quinto paradigma “Paradigma-dogma”, Hernández (2006) plantea el “paradigma dogma”, en el que sus afiliados se vuelven puristas, en tanto que un paradigma dogma se ha colocado en un pedestal, impacta al interior de las instituciones educativas –tanto en lo académico como en lo político– al desarrollar actitudes autoritarias, déspotas y descalificadoras. Lo anterior se va manifestando a través de su presencia hegemónica, donde las instituciones inculcan doctrinas a los docentes quienes se aferran a este sistema de creencias como la única verdad absoluta y sin admisión de otras posibilidades.

Es importante reconocer que los paradigmas psicológicos de la educación, están íntimamente ligados al comportamiento del ser humano, en búsqueda siempre de nuevas oportunidades, con el propósito de superarse y mejorar profesionalmente.

La motivación y el trabajo para la productividad.

A partir de la segunda guerra mundial, la Psicología industrial se ha visto aguijoneada por un creciente interés en aumentar la productividad; y más recientemente este campo ha atraído la atención de los estudiosos que consideran a las compañías y a las organizaciones como objetos dignos de estudio. Durante el último cuarto del siglo XX, todas las teorías respecto a la motivación de trabajadores se han visto dominadas por lo que a grandes rasgos se conoce como perspectiva de relaciones humanas.

Para dar certidumbre al presente artículo, es importante dar cuenta de los resultados obtenidos de uno de los estudiosos más importantes de la motivación humana, la referencia es para Elton Mayo (1924-1927), ya que sus estudios ayudaron al desarrollo de la teoría de las relaciones humanas, cuyo objetivo principal es resaltar la importancia que tienen los recursos humanos para la organización y reconocer que el trabajador no solo trabaja por la obtención de dinero, también lo hace para satisfacer sus necesidades psicológicas y sociales.

Los empleados de recaudación de rentas, refieren que no únicamente trabajan para obtener recursos económicos o posiciones importantes dentro de la organización; trabajan por que obtienen satisfactores importantes como la seguridad de un empleo, la gratificación social de reconocimiento a su desempeño, la obtención de servicios de salud, seguridad en el trabajo, etcétera.

Para Elton Mayo, la rotación que se daba periódicamente del personal, fue motivo de estudio para mejorar las relaciones en la organización. Su tesis en el comportamiento de los obreros (Elton Mayo, 1924-1927), es que requerían periodos de descanso más prolongados, horarios justos- adecuados, mejor salario y mejores prestaciones. El efecto fue violento: la rotación de personal descendió considerablemente, la productividad creció y las muestras de melancolía desaparecieron.

El nivel de motivación de los empleados de recaudación de rentas mejora continuamente, según las respuestas a los cuestionamientos (cuestionarios) aplicados para las conclusiones del presente trabajo y sin lugar a dudas los resultados en las investigaciones de Elton Mayo, dan cuenta de que la motivación en términos generales, es de suma importancia para mejorar la productividad en la calidad del servicio que prestan las empresas y las organizaciones del gobierno.

Los estudios de Elton Mayo (1924-1927), ayudaron al desarrollo de la teoría de las relaciones humanas, cuyo objetivo principal es resaltar la importancia que tienen los recursos humanos para la organización y reconocer que el trabajador no solo trabaja por la obtención de dinero, también lo hace para satisfacer sus necesidades psicológicas y sociales. Casi todos los teóricos de relaciones humanas, han retomado estas formulaciones como trampolín para desarrollar otras ideas. Por tal razón, cualquier examen serio de los que se conoce como motivación laboral, debe comenzar con el trabajo de Mayo, y más específicamente, con los estudios que le suministraron sus propios puntos de partida.

MATERIALES Y MÉTODOS

La metodología utilizada fue cualitativa, se llevó a cabo la revisión de información teórica e investigaciones empíricas con el objeto de obtener información que permitiera deducir conclusiones y recomendaciones aceptables, para poder brindar una propuesta a la dependencia, relacionada con los factores que educan y motivan al personal para mejorar la calidad y productividad en el servicio que prestan.

Mediante el estudio descriptivo se recolectó información importante, pues mediante este se pudieron medir una serie de características específicas de la población. Este tipo de estudios regularmente se realizan antes de llevar a cabo un experimento, para saber específicamente qué cosas manipular e incluir en la investigación, Bickman y Rog (1998), sugieren que los estudios descriptivos pueden responder a preguntas como “qué es” o “qué era.”

De igual manera, se tomó en cuenta un universo de estudio constituido por los empleados de la dependencia; y por tratarse de un universo pequeño (61 personas), se programó realizar un censo, con el interés de incluir al personal administrativo, a los mandos medios y a la dirección; con base en el marco de referencia teórico referido; para ello se diseñó como instrumento para la identificación de los factores que educan y motivan en el trabajo, a los empleados de la oficina de recaudación de rentas en el municipio de Ahome, un cuestionario para el ordenamiento de la información obtenida y posteriormente, se procedió a la interpretación más acorde a la realidad como se muestra más adelante.

La investigación bibliográfica, se realizó a través de la recopilación de información literaria relacionada con el tema: en este caso se investigó en libros, manuales de organización, Ley orgánica y reglamentaria del Poder Ejecutivo del estado de Sinaloa; y en otros documentos que proporcionaron la información requerida.

Del total de las entrevistas al personal de la institución de gobierno referida, se dividieron en dos apartados: uno que tiene que ver con la educación y la segunda con la motivación del personal, para el desempeño eficiente de su responsabilidad. Lo anterior para dar respuesta a las interrogantes planteadas al final de la introducción del presente trabajo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Proceso del trabajo desarrollado en Recaudación de Rentas

Teniendo como marco de referencia los antecedentes históricos y el marco legal que sustentan la existencia de la dependencia que es objeto del estudio de caso, así como las facultades, funciones y tramites que allí se realizan, a continuación se procede a mostrar los resultados obtenidos en la realización del trabajo de campo.

Por lo tanto un 84.4% de los entrevistados, refieren que la satisfacción laboral depende en gran medida, del salario, trato y de las oportunidades que sus jefes superiores les ofrecen. La satisfacción en el trabajo ocupa en la actualidad uno de los lugares más relevantes en la psicología del trabajo y de las organizaciones; existe por parte de las organizaciones un gran interés por comprender el fenómeno de la satisfacción o insatisfacción en el trabajo, considerándola un elemento fundamental en la productividad de los trabajadores (Muchinsky, 2002).

De igual manera se percibe que la motivación, es un elemento de importancia en cualquier ámbito de la actividad humana, pero es en el trabajo en el cual logra la mayor importancia, al ser la actividad laboral que se desempeña, la actividad que ocupa mayor parte de su vida, por ello, es necesario que el trabajador esté motivado de tal manera, que el trabajo no se convierta en una actividad opresora; la motivación hacia el trabajo tiene varias consecuencias psicológicas positivas, tales como: la autorrealización, el sentimiento de utilidad y elevar la autoestima.

En lo que respecta a la educación y motivación, en el trabajo que realizan los empleados de recaudación de rentas en el municipio de Ahome, estos reconocen que son importantes, para mejorar la productividad y la calidad en el servicio que ofrecen a la ciudadanía. Su mayor demanda está relacionada a mejores oportunidades de crecimiento académico (apoyos con becas), capacitación continua, mejora salarial y sobre todo mejores prestaciones.

El trabajo aporta datos relevantes para que los principales problemas que se detectaron y que fueron resultado de las opiniones de los empleados de recaudación de rentas, sean subsanados y mejorados por parte de los directivos superiores de la dependencia. De igual manera, puntualizar que los empleados reconocen que la educación y la motivación laboral, son de suma importancia para mejorar la productividad y el servicio que prestan a los contribuyentes.

Según los resultados del estudio, es importante para la dependencia, promover entre sus trabajadores, la idea de superación personal mediante la educación superior, el estudio de una carrera, para que se desarrollen profesional y laboralmente; de igual manera, que ofrezcan a los mismos, mejoras laborales que se traduzcan en un motivador, para que se perfeccionen y mejoren su rendimiento en el trabajo.

CONCLUSIONES

El análisis realizado sobre los resultados que se obtuvieron en el presente trabajo, ilustran claramente, que hoy en día los directivos de nuestro tiempo, utilizan a la educación, como una herramienta indispensable para mejorar sustancialmente la productividad y la calidad, en los diversos ámbitos administrativos, sean estos relacionados a la empresa privada o bien con la empresa pública; lo anterior

en atención, a los diversos servicios que ofrecen a la sociedad. La otra herramienta conjunta factor de un binomio indispensable, para la mejora de estos servicios, es sin lugar a dudas la motivación, enfocada principalmente al elemento humano.

Por lo tanto y como resultado final de la investigación, se concluye con la afirmación de que, los factores que educan y motivan en el trabajo a los empleados de la oficina de recaudación de rentas del Municipio de Ahome son la seguridad en el empleo, sentirse útil a la sociedad, tener un trabajo con oportunidades de crecimiento personal, la oportunidad de servir a otros, el sueldo, las gratificaciones y oportunidades de ascenso lo que se refleja en la productividad y calidad de servicios otorgados a los contribuyentes.

Con base en las teorías sobre educación, en la motivación del trabajador expuestas en la parte teórica, se analizaron los aspectos más relevantes donde se reconoció, que para los empleados de la oficina de recaudación de rentas del municipio de Ahome, las necesidades menos satisfechas son las de existencia o fisiológicas, las cuales pueden ser satisfechas con motivadores extrínsecos, como retribuciones económicas, la mejora del salario o de mejores incentivos y prestaciones. Estas identificadas como necesidades de orden bajo, ocupan, el primer lugar en importancia para ellos, lo que pone de manifiesto que la motivación extrínseca, es lo que estos empleados más valoran. Por tanto el 70% de los entrevistados, están satisfechos con el trabajo que actualmente tienen.

LITERATURA CITADA

- Aragón, J. E. (2011). Escuela de las relaciones humanas en la administración: Los trabajos de Elton Mayo, Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia-sede Manizales. Consultado el 25 de Octubre de 2012. www.bdigital.una.edu.co/4514/1/7707501.2011.pdf
- Bickman, L. y Rog, D. J. (1998). Introduction: Why a Handbook of Applied Social Research Methods? en Bickman, L. y Rog, D.J. (Eds.) Handbook of Applied Social Research Methods. Thousand Oaks, CA: Sage, ix-xix.
- Estrada, M. M., (2011). "Paradigmas en Psicología de la educación". Pampedia, número 7, Julio 2010–Junio 2011, pp.57-63, en línea www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-7/paradigmas-de-la-psicologia-de-la-.pdf, consultado el 18 de Octubre de 2012.
- Hernández, G., (2006). Paradigmas en psicología de la educación. México: Editorial Paidós Educador, Mexicana, S. A.
- Max-Neef, M., (1994). Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones. Icaria Editorial, España, p.p.40–42.
- Muchinsky, P. M. (2002). "Psicología aplicada al trabajo: una introducción a la psicología organizacional", sexta edición, Cengage Learning Editores.
- Ohmae, K. (1997). El fin del Estado-Nación. El ascenso de las Economías Regionales. Santiago de Chile: Andrés Bello.

AGRADECIMIENTOS

Al personal de recaudación de rentas del municipio de Ahome por su tiempo dedicado a las entrevistas aplicadas.

Síntesis curricular

Abelardo Alcaraz Armendáriz

Maestro en Educación Social en la Universidad Autónoma Indígena de México. Actualmente se desempeña como docente de tiempo completo en la Licenciatura de Sociología Rural Comunitaria en la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa Unidad Mochicahui. Representante ciudadano de la secretaria de seguridad pública y tránsito municipal del municipio de Ahome.

José Emilio Sánchez García

Licenciado en Sistemas Computacionales por la Universidad de Occidente Unidad Los Mochis. Maestro en Sistemas de Información Administrativa por la Universidad de Occidente Unidad Los Mochis en el cual obtuvo distinción por el tener el promedio más alto de su generación. Dr. en Tecnología Educativa en el Centro Universitario Mar de Cortés. Actualmente se desempeña como Profesor-Investigador y como Coordinador del posgrado en Tecnología Educativa en la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa. Líder del Cuerpo Académico Tecnología Educativa en el Aprendizaje de la Lengua Indígena Mayo-Yoreme.

Iván Noel Álvarez Sánchez

Licenciado en informática en el Instituto Tecnológico de Los Mochis, Maestro en Administración por la Universidad de Occidente Unidad Los Mochis, Dr. en Administración por la Universidad de Occidente Unidad Culiacán. Actualmente se desempeña como docente de tiempo completo en la Licenciatura en Ingeniería en Sistema Computacionales en la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa.



ANÁLISIS DOCUMENTAL DEL PROCESO DE INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN

DOCUMENTARY ANALYSIS OF THE PROCESS OF INCLUSION IN EDUCATION

Hernán Hernández-Ayala¹ y Sergio Tobón-Tobón²

¹Director de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte, El Fuerte, Sinaloa, México. ²Director, fundador e investigador de Centro Universitario CIFE. Responsable: Hernán Hernández Ayala. Calle sin nombre, sin número, El Sabino, El Fuerte, Sinaloa. C.P. 81820. Tel. 6988930164. Correo electrónico heah749@hotmail.com

RESUMEN

Propósito: realizar un análisis de los procesos de inclusión en la educación acorde con la socioformación para tener las bases del diseño de propuestas educativas en la educación normal. Metodología: se realizó un análisis documental, apoyado en la cartografía conceptual, siguiendo sus ocho ejes de análisis. Resultados: la inclusión en la educación es un proceso transversal que busca lograr una educación de calidad para todos; parte de la atención de las necesidades de los estudiantes y del trabajo colaborativo para resolver problemas de la sociedad; y se constituye como un derecho del ser humano y se diferencia de otros enfoques como la integración educativa y la educación intercultural. Conclusiones: a partir del análisis se sientan las bases para diseñar propuestas desde la socioformación que permitan la concreción de los procesos de inclusión en las escuelas normales. Asimismo, se sugieren nuevos estudios sobre el tema para consolidar como una opción la implementación de dichos procesos desde esta nueva perspectiva.

Palabras clave: educación, diversidad, socioformación, sociedad del conocimiento.

SUMMARY

Purpose: To perform an analysis of the processes of inclusion in education in line with the socioformación to have the basis for the design of educational proposals in normal education. Methodology: A documentary analysis, supported by the conceptual cartography, following its eight axes of analysis. Results: 1) inclusion in education is a transverse process seeking a quality education for all; 2) part of the care of the needs of students and collaborative working to solve problems of society; and 3) it is constituted as a human right and differs from other approaches such as educational integration and intercultural education. Conclusions from the analysis creates the basis for design proposals from the socioformación to permit the implementation of the processes of inclusion in mainstream schools. Also, new studies on the subject are suggested as an option to strengthen implementation of these processes from this new perspective.

Key words: education, diversity, socioformación, knowledge society.

INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de educación inclusiva nos remitimos a temas de gran interés y relevancia no solo en el ámbito educativo, sino también a nivel de sociedad. En una sociedad como la actual, donde el conocimiento, las tecnologías y la innovación juegan un papel crucial en la formación de los individuos, es pertinente una educación con una visión de inclusión y atención de las diversas necesidades, a partir de las cuales se logre configurar un proyecto ético de vida que contribuya al desarrollo social y económico, la sustentabilidad ambiental y la calidad de vida (Tobón, González, Nambo, y Vázquez, 2015). Lo anterior, implica una actitud de reconocimiento de cada sujeto, independientemente de su lugar en la estructura social o en el espectro de identidades o pertenencia cultural, desde esta perspectiva una

educación inclusiva apunta a la construcción de un vínculo entre el docente y cada uno de sus estudiantes basado en el pleno reconocimiento y el respeto mutuo (López, 2016).

De esta forma, los retos de la sociedad del conocimiento, demandan la inclusión de todos los individuos, participando de manera colaborativa para resolver los problemas del contexto. Es por ello, que la inclusión educativa vista como un proceso social es un tema clave en la socioformación; desde este enfoque se implementan estrategias que lleven a la superación de las posibles barreras para lograr esto y promueven estrategias basadas en la inclusión, como es el caso de los proyectos formativos (De la Oliva, 2015). Para Ainscow y Miles, (2008) la educación entraña complejos procesos sociales, lo que requiere que los sistemas educativos no se produzcan aisladamente, al contrario, debe entenderse en relación con factores geográficos, políticos y económicos determinados, así como con valores y convicciones cultural y contextualmente específicos. De la misma forma, la inclusión en la educación demanda desarrollar procesos de pensamiento que capaciten al individuo a comprender, socializarse y desarrollarse en un mundo complejo.

En esta idea, la educación inclusiva no se refiere a cómo se educa a un grupo especial de alumnos, sino a cómo se educa a todos (Tobón, 2012). De acuerdo con la UNESCO (2005), la educación inclusiva se remite a un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de los estudiantes a partir de una mayor participación en los aprendizajes, las actividades culturales y comunitarias, así como la reducción de la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Parte de la propuesta de una educación accesible y de calidad que contemple a las personas, en cualquier nivel de enseñanza (García, González y Martínez, 2012). Este tipo de educación garantiza la atención de las diversas necesidades de los estudiantes desde una visión de totalidad, de integración y colaboración, así como el cierre de brechas en la educación y en la misma sociedad.

Actualmente, la inclusión en la educación es parte importante de la agenda de gobiernos, dependencias e instituciones educativas en diferentes países, en donde año tras año se impulsan políticas públicas y prácticas con la intención de atender las diferentes problemáticas o necesidades relacionadas con esta modalidad educativa. De acuerdo con Blanco (2006), el mayor desafío en América Latina y el Caribe es superar la desigualdad en la calidad de la oferta educativa; elevar los indicadores con relación a los logros de aprendizaje; garantizar la permanencia y la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, particularmente en los estudiantes que viven en situación de vulnerabilidad; zona rural, pueblos originarios y de contextos socioeconómicos desfavorecidos. En el caso de México, los datos actuales sugieren un avance en los últimos años en la apertura en materia legislativa, en torno al tema de la inclusión e igualdad de derechos para los habitantes del pueblo mexicano. Sin embargo, a pesar que se han realizado grandes esfuerzos para mejorar y promover la cohesión social de los mexicanos, en el terreno “real” de la cotidianeidad, se percibe que aún no son suficientes para lograr un cambio en la mentalidad de la sociedad y en las autoridades educativas (Alcántara y Navarrete, 2014). Con base en lo anterior, para que la inclusión se aplique de manera efectiva, los países necesitan definir un conjunto de principios inclusivos junto con ideas prácticas o con perspectivas diferentes para guiar la transición hacia políticas que aborden de manera efectiva la inclusión en la educación (UNESCO, 2005).

Por ello, el tema del proceso de inclusión en la educación es relevante porque se hace necesario impulsar políticas educativas que garanticen la dotación de recursos necesarios para atender adecuadamente a los alumnos, en función de sus necesidades específicas, así como la implementación de programas de formación, actualización y perfeccionamiento para todos los profesionales de la educación en el ámbito de la escuela normal, mediante los cuales se promuevan la introducción en las aulas de los últimos avances teóricos, prácticos, metodológicos, etc., en materia de educación inclusiva

(Casanova, 2011). La socioformación como un nuevo enfoque educativo puede contribuir a generar un marco teórico y metodológico que promueva una cultura inclusiva, que permita fortalecer el tejido social donde todos los individuos posean los mismos derechos y participen juntos tanto en su formación personal como en la mejora de las condiciones de vida (De Oliva, 2015).

Lo anterior, se sustenta, en la concepción que las teorías y políticas públicas sobre los procesos de inclusión en la educación no han trascendido hasta su concreción. De acuerdo a Escudero y Martínez (2011), la realidad de los hechos corrientes respecto a los procesos de inclusión muestran fracturas entre los objetivos, las políticas y las prácticas, pues hay barreras estructurales y culturales que los dificultan. Además, no se ha logrado generar una verdadera cultura inclusiva, porque el trabajo se enfoca en acciones aisladas de inclusión con cierta población de estudiantes. En el fondo de estas dificultades subyace una falta de claridad en torno a lo que es la inclusión, las personas a las cuales se dirige y los beneficios de ésta para la sociedad en general. En esta idea, se requiere llevar a cabo las transformaciones necesarias, que se originan desde la creación de políticas inclusivas, desde una cultura que acoge y se hace cargo de la diversidad con propuestas educativas y prácticas pedagógicas, que responden a las distintas formas de aprender al interior de la comunidad escolar, (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013).

El presente estudio tiene las siguientes metas: 1) contar con un análisis de los procesos de inclusión en la educación acorde con la socioformación y la sociedad del conocimiento y 2) contar con elementos que sirvan de base para el diseño de una propuesta educativa desde la socioformación para atender los procesos de inclusión en la educación. Con ello se pretende que sirva de referente para generar nuevas propuestas de trabajo que lleven a una cultura inclusiva y que la educación se asuma como un derecho humano que sirve de fundamento a una visión más amplia y una estrategia más comprensiva de una educación para todos (Acedo, 2008), planteado lo anterior en el presente estudio desde el marco de las acciones de las escuelas normales. Esto también es necesario para orientar nuevas investigaciones en el área, considerando los retos de la sociedad del conocimiento.

MATERIALES Y MÉTODOS

Tipo de Estudio

Para la presente investigación se implementó un estudio cualitativo enmarcado dentro del análisis documental, el cual consiste en una serie de operaciones, cuyo propósito es representar la información de un documento de forma sintética, estructurada y analítica. En este, la información de un documento se estudia, se interpreta y se sintetiza para transformarlo en un nuevo documento de más fácil acceso y difusión, buscando el logro de unas determinadas metas. De esta manera, “el análisis documental es una forma de investigación técnica, un conjunto de operaciones intelectuales, que buscan describir y representar los documentos de forma unificada sistemática para facilitar su recuperación” (Dulzaidés y Molina, 2004). Por otra parte, para Hernández, Tobón y Vázquez (2015), 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 este sentido, en el presente estudio se analizan a través de un proceso analítico-sintético documentos relacionados con los procesos de inclusión en la educación, particularizando en la perspectiva socioformativa como un nuevo enfoque educativo que puede contribuir a generar un marco teórico y metodológico de la inclusión.

Técnica de Análisis

La estrategia que se aplicó en el presente estudio fue la cartografía conceptual; a partir de ella se realizó el análisis de los materiales seleccionados, buscando organizar, sistematizar, construir, comunicar y aprender conceptos académicos de gran relevancia basados en ocho ejes claves (Hernández, Tobón y Vázquez, 2015). Acorde con esto, Vivas y Martos (2010) refieren que esta estrategia ayuda a organizar y estructurar el conocimiento, facilitando el aprendizaje y la adaptación a nuevos contextos, ya que revela la complejidad de las relaciones entre los conceptos, permitiendo, una visión global del estado de los conocimientos y una visión particular de la posición de cada componente en relación a los otros y a sus enlaces. Los ocho ejes en los que se basa el análisis permiten tener una visión puntual de los aspectos abordados y las actividades que se requieren realizar. Tales ejes, se describen en el *Cuadro 1*.

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

Eje	Explicación	Pregunta central	Componentes
1.Noción	Conceptualización actual del tema de estudio y su desarrollo histórico.	¿Cuál es la etimología del concepto de inclusión en la educación, su desarrollo histórico y la definición actual?	-Etimología de la inclusión en la educación. -Definición actual -Desarrollo histórico del concepto de inclusión.
2.Categorización	Identificar las clases a la que pertenece el tema a analizar.	¿A qué clase inmediatamente mayor pertenece la inclusión en la educación?	-Clase inmediata: derechos humanos su definición y características -Clase que sigue: diversidad cultural en el aula y los procesos de aprender de los individuos su definición y características.
3.Caracterización	Identificar los elementos y características que definen o identifican el tema de análisis.	¿Cuáles son los elementos centrales que le dan identidad a la inclusión en la educación?	Características claves del enfoque socioformativo: 1) transversal, 2) atiende la diversidad en el aula, 3) promueve una educación de calidad para todos, y 4) atiende las necesidades y problemas propios de la sociedad del conocimiento.
4.Diferenciación	Describir la relación del tema de análisis con otros enfoques respecto a sus definiciones y diferencias.	¿De cuáles otros enfoques cercanos y que estén en la misma categoría se diferencia la inclusión en la educación?	Se describen los enfoques o modalidades educativas cercanos, se definen y se diferencian.
5.Clasificación	Se establecen los criterios para clasificar y se determina la tipología de la temática que se analiza.	¿En qué subclases o tipos se clasifica la inclusión en la educación?	-Se establecen los criterios de clasificación. -Se determinan los tipos de inclusión de acuerdo con los criterios seleccionados.

6.Vinculación	Se describe la vinculación del tema analizado con otros enfoques o teorías, precisando las contribuciones de estos a la temática de estudio.	¿Cómo se relaciona la inclusión en la educación con determinadas teorías, procesos sociales y referentes epistemológicos que están por fuera de la categorización?	-Se describen uno o varios enfoques o teorías diferentes a la categorización que brindan contribuciones a la comprensión, construcción y aplicación de la inclusión en la educación. -Se indican las contribuciones de estos enfoques o teorías a la inclusión en la educación.
7.Metodología	Describir la metodología a utilizar para la aplicación del tema en estudio.	¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos que implica el abordaje de la inclusión en la educación?	-Se describen los pasos generales para aplicar el enfoque.
8.Ejemplificación	Describir ejemplos pertinentes que ilustren la metodología a seguir en la aplicación del tema de estudio.	¿Cuál podría ser un ejemplo relevante y pertinente de aplicación de la inclusión en la educación?	-Describir un ejemplo concreto y contextualizado que ilustre los pasos a seguir para la aplicación de la inclusión en la educación.

Fases del Estudio

Las fases del análisis documental realizado aplicando la cartografía conceptual fueron:

Fase 1. Se realizó la búsqueda de artículos en revistas indexadas relacionados con los procesos de la inclusión en la educación en la base de datos de Google Académico y en fuentes primarias, lo que permitió incluir la descripción bibliográfica y general de la fuente, así como la clasificación e indización de los materiales seleccionados. Se seleccionaron esencialmente artículos de los últimos cuatro años. Resultó necesario seleccionar algunos artículos académicos con antigüedad mayor de cuatro años, en virtud de que no se encontró suficiente material de años recientes relacionado con la temática en estudio.

Fase 2. Se definieron criterios para seleccionar los artículos académicos considerados como pertinentes para utilizarlos en el presente estudio. Los criterios seguidos fueron: 1) cada documento seleccionado debía poseer autor, título, fecha de edición; 2) abordar alguno de los ocho ejes de la cartografía conceptual; 3) tener un enfoque centrado en los procesos de inclusión en la educación, priorizando los documentos que abordaran o se relacionaran particularmente con los aspectos clave y la problemática planteada en el estudio.

Fase 3. Ya que se seleccionaron los documentos pertinentes para el presente estudio, se procedió a la elaboración de la cartografía conceptual siguiendo el orden de los ocho ejes propuestos por Tobón (2015).

Fase 4. Se realizó un análisis final del documento contando con el apoyo de un asesor experto en los procesos de inclusión en la educación, quien ayudo a revisar y mejorar el estudio realizado.

Documentos Analizados

Los documentos considerados de mayor relevancia para la elaboración del estudio fueron seleccionados de la base de datos de Google Académico y fuentes primarias, tales como: libros, tesis de investigación y revistas electrónicas especializadas. De esta forma, los documentos claves que cumplieron a cabalidad con los criterios establecidos en las fases del estudio, y que dieron sustento al estudio conceptual, son los que se describen en el *Cuadro 2*.

Cuadro 2. Documentos claves seleccionados para el estudio conceptual

Tipo de documento	País	Referencia	Temas
Artículo teórico en revista indexada	Suiza	Acedo (2008).	-Educación inclusiva -Educación Para Todos -Inclusión social
Artículo teórico en revista indexada	Países bajos	Ainscow (2004).	-Prácticas inclusivas -Sistemas educativos inclusivos.
Artículo teórico en revista indexada	Suiza	Ainscow y Miles, (2008).	-Desarrollo de los sistemas educativos. -Diversidad y exclusión. -Liderazgo educativo.
Artículo teórico en revista indexada	México	Alcántara, Navarrete Cazales (2014).	-Política educativa - Equidad -Educación inclusiva -Cohesión social
Libro	México	Antúnez (2004).	-Gestión escolar -Organización escolar
Artículo teórico en revista indexada	Chile	Blanco (2006).	-Inclusión en la educación -Integración -Equidad -Educación de calidad
Artículo teórico en revista indexada	España	Booth, Rueda, Sandoval, Echeita y Muñoz (2015).	-Educación inclusiva -Aprendizaje y participación en las escuelas.
Artículo teórico en revista indexada	España	Casanova (2011)	-Retos y perspectivas de la educación inclusiva -Atención a la diversidad del alumnado. Educación democrática.
Artículo teórico en revista indexada	España	Ciges (2006).	-Perfil del docente ante la diversidad -Formación inicial del profesorado para atender la diversidad.
Artículo teórico en revista indexada	España	Ciges (2010).	-Educación Intercultural Inclusiva. -Propuesta de formación del profesorado relacionada con la inclusión.
Artículo teórico en revista indexada	Venezuela	De la Oliva, Tobón, Pérez y Romero (2015)	-Inclusión social -Enfoque Socioformativo

Artículo teórico en revista indexada	España	Díaz, Fernández-Cid, Gómez de Esteban, Toboso, Vázquez Ferreira y Villa Fernández (2012).	-Visión del proceso de educación inclusiva en España. -Modelo educativo de segregación hacia uno de integración.
Artículo teórico en revista indexada	Cuba	Dulzaides y Molina (2004).	-Análisis documental.
Artículo teórico en revista indexada	España	Echeita y Ainscow (2011).	-Educación inclusiva -Políticas educativas para la integración -Aplicaciones prácticas de la educación inclusiva
Artículo teórico en revista indexada	España	Escudero y Martínez (2011).	-Concepción de educación inclusiva -Las políticas y las prácticas relacionadas con la inclusión.
Artículo teórico en revista indexada	Argentina	García, González y Martínez (2012).	-Educación inclusiva. -Currículum. -Formación inicial.
Libro	México	González y Cano (2013)	-Inclusión educativa -Integración educativa -Prácticas inclusivas
Artículo teórico en revista indexada	España	González (2013)	-Educación intercultural -Inclusión educativa -Diversidad cultural
Artículo teórico en revista indexada	España	González, Pastor, Robaina, Río, Castro y Gómez (2015).	-Inclusión educativa, -Formación de profesores. - Evaluación e investigación educativa.
Artículo teórico en revista indexada	Chile	Granada, Pomés y Sanhueza (2013).	-Inclusión educativa -Actitudes de los profesores.
Tesis de grado	Cuba	Hernández, Gómez, Cabanzo, Medina, López, Carrera... y Pulido (2014).	- Prácticas pedagógicas -Grupos vulnerables. -La inclusión y exclusión en el aula -Educación para todos
Artículo teórico en revista indexada	México	Hernández, Tobón, González, y Guzmán (2015)	-Proyectos formativos -Proceso de evaluación desde la socioformación. -Concepto de sociedad del conocimiento
Artículo teórico en revista indexada	México	Hernández, Tobón y Vázquez (2014).	-Concepto de docencia Socioformativa -Cartografía conceptual como estrategia de análisis documental.
Libro	México	Hernández y Vizcarra (2015)	-Socioformación. -Sociedad del conocimiento. -Gestión curricular. -Evaluación y proyectos formativos.

Artículo teórico en revista indexada	Argentina	López (2016)	-Equidad educativa -Diversidad cultural -Inclusión
Artículo teórico en revista indexada	España	Mateu y Bravo (2012)	-Educación inclusiva -Barreras a la participación y a la educación -Integración escolar -Educación especial.
Artículo teórico en revista indexada	España	Muñoz (2012).	-Educación inclusiva. -Derecho a la educación. -Currículo y enseñanza. -Políticas inclusivas.
Libro	México	SEP- Modelo Educativo 2016	-Escuela al centro. -Currículo. -Formación y desarrollo profesional docente. -Inclusión y equidad. -Gobernanza del sistema educativo.
Artículo teórico en revista indexada	Chile	Sánchez y Díez (2013).	-Educación inclusiva. -Formación de profesores.
Artículo teórico en revista indexada	Argentina	Tedesco (2004).	-Políticas que promueven la igualdad de oportunidades a través de la educación.
Artículo teórico en libro	México	Trujillo, Felix, Gamboa, Corona de la Vega y Duarte (2013).	-Concepto de educación inclusiva. -Retos de la formación inicial respecto a la educación inclusiva.
Artículo teórico en memoria	México	Tobón (2014)	-Socioformación -Proyectos formativos -Sociedad del conocimiento.
Artículo teórico en revista indexada	México	Tobón (2015)	-Cartografía conceptual
Artículo teórico en libro	México	Tobón (2012)	-Socioformación -Necesidades educativas especiales -Enfoque en competencias.
Artículo teórico en libro	México	Tobón (2012).	- Socioformación. -Concepto de competencias desde la Socioformación.
Artículo teórico en revista indexada	México	Tobón, Gonzalez, Nambo, y Vazquez (2015).	-Socioformación. -Cartografía conceptual -Sociedad del conocimiento.
Artículo teórico en revista indexada	Colombia	Tobón, Guzmán, Hernández y Cardona (2015).	-Sociedad del conocimiento. -Perspectiva humanista en la educación. -Socioformación.

Artículo teórico en revista indexada	Colombia	Tobón y Rojas (2013).	-Gestión del conocimiento. -Pensamiento complejo. -Desarrollo humano. -Socioformación.
Libro de investigación	Francia	UNESCO (2005)	-Conceptos y directrices para la educación inclusiva.
Artículo teórico en revista indexada	Costa Rica	Vargas (2014).	-Calidad en la educación. -Equidad educativa.
Artículo teórico en revista indexada	México	Vivas y Martos (2010).	Cartografía conceptual.

Fuente: datos de la investigación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Resultados

Noción de inclusión en la educación

La palabra inclusión es un vocablo que proviene del latín *inclusio*, *-ōnis*, y se define como la conexión o amistad de alguien con otra persona (RAE, 2014). El concepto de inclusión surge de la era de la “normalización” a partir de 1960, comenzando el proceso de integración educativa, es decir, de incorporación de algunos alumnos con discapacidad de centros de educación especial a centros “regulares” u “ordinarios” (De la Oliva, Tobón, Pérez y Romero, 2015). Asimismo, en la comunidad educativa se ha consensuado bajo la certeza de que uno de los antecedentes más claros en la nueva manera de entender la atención a la diversidad se nutre del informe Warnock publicado en 1978 (Mateu y Bravo, 2012). Y es a partir de la década de los noventa, con la Declaración de Salamanca en 1994, la publicación de la Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva (INDEX) de Booth y Ainscow en el 2000, y otros documentos que permitieron ser el punto de partida para la conceptualización y reconceptualización del término de inclusión, el cual vino a sustituir el término de integración. De esta manera, ahora el interés es centrar el apoyo a las necesidades de cada miembro de la escuela, asegurando que todos los niños y niñas necesitan estar incluidos en la vida educativa y social de las escuelas, y en la sociedad en general, no únicamente dentro de la escuela ordinaria.

Actualmente se proponen las siguientes definiciones para el término de inclusión. De acuerdo a González y Cano (2013), “la inclusión no es un nuevo enfoque. Es más bien un reenfoque, una reorientación de una dirección ya emprendida, un corregir los errores atribuidos a la integración escolar, que subraya la igualdad por encima de la diferencia, que no se circunscribe solo al ámbito de la educación, es una idea transversal que está presente en los ámbitos de la vida social, familiar, laboral, etc.”. Desde el ámbito educativo, la inclusión significa que los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la escuela y en su entorno. Las políticas por su parte apuntan a focalizar a la inclusión como centro de desarrollo de la escuela y constituyen un único marco que orienta los distintos apoyos para responder a la diversidad. (Granada, Pomés, y Sanhueza, 2013). Desde esta perspectiva, la inclusión en la educación apunta a la construcción de un vínculo entre el docente y cada uno de sus estudiantes basado en el pleno reconocimiento y el respeto mutuo. (López, 2016).

Ainscow (2004), resalta cuatro elementos para desarrollar y apoyar en la comprensión de la definición de inclusión. Los cuatro elementos son los siguientes:

1. La inclusión es un proceso.
2. La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes.
3. La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras.
4. La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar.

En este sentido, la UNESCO (2005), se refiere al término de inclusión en la educación como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de los estudiantes a partir de una mayor participación en los aprendizajes, las actividades culturales y comunitarias, así como la reducción de la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. De esta forma, se le asume como un mecanismo de cierre de brechas en exclusión social por condiciones inherentes a los individuos. (Alcántara, y Navarrete, 2014). En este sentido, la noción de inclusión se va consolidando en torno a la de no discriminación. Entonces el punto central es, la vigencia del principio de no discriminación en las instituciones escolares, lo que implica una actitud de reconocimiento de cada sujeto, independientemente de su lugar en la estructura social o en el espectro de identidades o pertenencia cultural. (López, 2016).

Desde el enfoque socioformativo, y considerando la sociedad del conocimiento, se propone la siguiente definición: la inclusión en la educación busca que todas las personas trabajen de manera colaborativa para resolver los problemas del contexto. Desde esta perspectiva, se trasciende el aprendizaje y se propone la formación integral de las personas o estudiantes mediante la colaboración (De la Oliva, Tobón, Pérez, y Romero, 2015). La socioformación propone un cambio respecto al concepto de necesidades educativas especiales y discapacidad. Asimismo, busca desarrollar e implementar estrategias desde el plano educativo que permitan que las personas mejoren las condiciones de vida a partir de su realización personal, profesional y social, y de esta forma puedan contribuir en conjunto al fortalecimiento de la misma sociedad.

Categorización de inclusión en la educación

La inclusión en la educación se inscribe dentro de la clase general de derechos humanos, que implica la aspiración a una educación más inclusiva para todos los alumnos. A su vez, la inclusión hace parte de un proceso general, donde la atención de las diversas necesidades de los individuos es considerada un derecho universal, buscando con ello la formación integral de los educandos. Dichas necesidades desde este estudio, se relacionan con la atención de la diversidad cultural en el aula y la atención de las diferencias relacionadas con los procesos de aprender de los individuos. La diversidad cultural en el aula es un tema prioritario en la educación en México, en virtud de la gran diversidad cultural presente en nuestro país y entidades. Si partimos del planteamiento de González (2013) de que gracias a la diversidad cultural (distintas lenguas, costumbres...) existen las sociedades, es necesario que desde la escuela se busque la forma de atenderla, de tal manera que esta riqueza cultural no se convierta en desigualdad tanto en el contexto escolar como el social. Entonces, el gran reto en estos momentos en la escuela es aportar por una educación interculturalmente inclusiva, entendiendo la educación intercultural como un modo de hacer escuela, un principio rector para educar a todo el alumnado, dando respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades (González, 2013).

Por otro lado, en materia de inclusión, es necesario generar condiciones que garanticen acceder a una educación de calidad para todos, partiendo del reconocimiento de las distintas capacidades, ritmos y

estilos de aprendizaje de los alumnos, esto implica no solo atender o incorporar a niños y niñas en situación de vulnerabilidad a las escuelas o que cursen con alguna necesidad educativa especial, se requiere eliminar cualquier barrera u obstáculo que enfrentan los alumnos, y promover una educación en y para los derechos humanos que propicie el desarrollo pleno e integral de todos los estudiantes (SEP, 2016). Desde esta mirada, el proceso de inclusión en la educación desde la socioformación pretende fortalecer el tejido social donde todos los ciudadanos posean los mismos derechos y trabajen juntos tanto en su realización como seres humanos como en la mejora de las condiciones de vida (De la Oliva, Tobón, Pérez y Romero, 2015).

Caracterización de la inclusión en la educación

La inclusión en la educación, desde el enfoque socioformativo tiene las siguientes características:

1. *Es transversal*: No se limita solo al ámbito educativo, está presente también en los ámbitos social, laboral, familiar, etc.
2. *Atiende la diversidad en el aula*: se concibe la escuela como un espacio incluyente en donde convergen individuos de distintos contextos y en diferentes condiciones que juntos conforman una comunidad plural. En ella, se valora y se respeta la diversidad buscando una sociedad más justa y democrática.
3. *Promueve una educación de calidad para todos*: se orienta a incrementar la presencia, participación y los logros de aprendizaje de todos los educandos, eliminando las barreras que enfrentan en su proceso de formación integral, garantizando así la configuración de un proyecto ético de vida que contribuya al tejido social, la paz y el desarrollo socioeconómico, buscando el equilibrio y sustentabilidad ambiental (Tobón y Rojas, 2013), otorgando particular atención a los estudiantes que provienen de grupos vulnerables, tales como: zona rural, pueblos originarios, o bien, de contextos sociales y económicos desfavorecidos.
4. *Atiende las necesidades y problemas propios de la sociedad del conocimiento*: la sociedad del conocimiento concebida como un conjunto de comunidades diversas permeadas por las tecnologías de información y comunicación, demanda la inclusión de todos los individuos participando de manera colaborativa para resolver los problemas del contexto local con una visión global, gestionando el conocimiento en diferentes fuentes con sentido crítico y trabajo colaborativo (Tobón, Gonzalez, Nambo, y Vazquez, 2015).

Diferenciación de la inclusión en la educación

La inclusión en la educación difiere de los siguientes temas con los cuales a veces se confunde en la teoría o en la aplicación: integración educativa y educación intercultural. A continuación se explican sus diferencias, las similitudes y puntos en común.

Cuadro 3.- Principales diferencias y similitudes de la inclusión en la educación con otros enfoques

	Inclusión educativa	Integración educativa	Educación intercultural
Diferencias	-Busca responder a la diversidad presente en la escuela. -Busca la identificación y la eliminación de barreras que enfrentan los alumnos en su proceso de formación	-Está ligado al concepto de normalización -Busca preparar a los estudiantes con discapacidades para la vida y profesión futuras en un contexto que es más	-Busca mejorar las condiciones de vida y afianzar la propia identidad cultural bajo el reconocimiento y aceptación de la diversidad -Busca dar respuesta a la diversidad cultural propia de las

	integral. -Hace énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar. -Busca responder a las necesidades o problemáticas de la sociedad actual. -Hace énfasis en la equidad, trabajo colaborativo, la cooperación y la participación. -Es un proceso que busca la mejor manera de responder a la diversidad en el aula escolar. -Lucha contra la exclusión y la desigualdad. -Busca garantizar una educación de calidad basada en la equidad, se requiere entonces la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes.	representativo de la sociedad. -Promueve el desarrollo académico y social de los estudiantes con Discapacidades. -Promueve la prestación de servicios para estudiantes sin discapacidad, y para grupos vulnerables sin estigmatizarlos. -Se centra en el diagnóstico y en los principios de igualdad y competencia. -Es un proceso que requiere abordar progresivamente la mejora de las condiciones educativas de los alumnos con necesidades especiales. -Fomenta la comprensión y aprecio por las diferencias Individuales. -Proporciona oportunidades para aprender a todos los alumnos con base a la interacción cotidiana entre ellos.	sociedades democráticas. -Propone atender las necesidades afectivas, cognitivas, sociales y culturales de los individuos y de los grupos posibilitando que cada cultura exprese su solución a los problemas comunes. -Hace énfasis en el dialogo y el intercambio de ideas. -Es un proceso que busca la mejor manera de responder a la diversidad cultural propia de las sociedades. -Lucha contra el racismo, la discriminación, los prejuicios y estereotipos. -Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto.
Similitudes			

Respecto a los puntos en común, la inclusión en la educación y la educación intercultural comparten el compromiso de transformación de la educación hacia valores y actitudes democráticos de igualdad, respeto, autonomía y solidaridad (Ciges, 2010). En virtud de ello, ambos enfoques se constituyen como una oportunidad para la mejora de la sociedad, a partir de la formación integral de individuos que valoren las diferencias y participen de forma colaborativa en un dialogo de respeto constante e intercambio de ideas que permita dar respuesta a los problemáticas del contexto inmediato pero desde una visión global. En el caso de la inclusión y la integración podemos asumir que aunque son enfoques diferentes, ambos atienden también la diversidad presente en el aula, reconociendo la necesidad de transformación de la escuela desde cada una de sus perspectivas.

División o Clasificación de Inclusión en la Educación

La inclusión en la educación se puede dividir o clasificar en función de su ámbito de aplicación. Considerando esto, y desde las concepciones de Ainscow y Miles (2008) podemos describir las siguientes divisiones: 1) la inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales, 2) la inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias, 3) la inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión, 4) la inclusión como promoción de una escuela para todos, y 5) la inclusión como Educación para Todos.

A continuación se explica desde la perspectiva de Hernández, Gómez, Cabanzo, Medina, López, Carrera,... y Pulido (2014) cada una de estas divisiones.

1. La inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales comprendida desde la afirmación de los derechos de los individuos con discapacidad a una educación general, dejando de lado las necesidades educativas especiales para dar lugar a las dificultades de la enseñanza considerando ahora eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación.
2. La inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias responde a la necesidad de educar a los niños que no son fáciles de manejar, o que no se acomodan a las normas y reglas de la educación tradicional, y que por su comportamiento, y actitudes son rechazados de las escuelas.
3. La inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión es una forma de superar la discriminación y la desventaja de un grupo de alumnos que sean vulnerables a las presiones excursionistas.
4. La inclusión como promoción de una escuela para todos que busca atender a la comunidad socialmente diversa y que se puede transformar los espacios escolares por medio de la diversidad.
5. La inclusión como Educación para Todos se refiere a una educación donde solo se remita a que los niños estén en un aula de clase, sino que puedan desarrollar plenamente sus capacidades desde sus diferencias, cuyo fin es construir condiciones de vida mejor y sociedades más justas y democráticas.

No obstante, que las concepciones descritas no son excluyentes entre sí, se hace necesario tener una visión y estrategias de desarrollo de los procesos de inclusión en la educación desde perspectivas más completas, con un pensamiento diferente, como es el caso de la socioformación, donde se plantea que el proceso de formación constituye un proceso social en el cual las personas trabajan de manera colaborativa en la resolución de problemas (De la Oliva, Tobón, Pérez y Romero, 2015). En este sentido, se requiere crear los vínculos necesarios entre la escuela, la comunidad y la sociedad en general para que en esa idea de colaboración se propicie un impacto positivo en todos los implicados, lo cual se vuelve esencial para vivir como comunidad en la sociedad del conocimiento.

Vinculación de la inclusión en la educación

La inclusión en la educación atendiendo el enfoque socioformativo se vincula con educación de calidad, el pensamiento complejo y la sociedad del conocimiento. Respecto a la educación de calidad, Vargas (2014) hace referencia a diferentes acepciones equivalentes sobre este concepto, que considera son estándares mínimos para su abordaje, algunos de ellos son: la relación entre los costos y los beneficios alcanzados en el proceso educativo, la adecuación a estándares preestablecidos, la consecución de objetivos, la consecución de la excelencia, el prestigio de la institución y la satisfacción de los actores principales del proceso; los alumnos, padres de familia, profesores y la misma sociedad en general. En esta idea, una educación de calidad propone formar integralmente a los estudiantes en la convicción y capacidades necesarias para contribuir a la construcción de una sociedad más justa e incluyente, respetuosa de la diversidad, atenta y responsable hacia el interés general (SEP, 2016).

El pensamiento complejo busca abordar los problemas desde diferentes dimensiones y saberes articulados para lograr comprenderlo en sus diferentes dimensiones y dinámica de cambio, configurando acciones centradas en los componentes o ejes estratégicos de todo el sistema que los estructura para comprender el caos y la incertidumbre de la sociedad actual por los cambios continuos en el conocimiento, la tecnología y los procesos culturales (Tobón, Guzmán, Hernández, y Cardona, 2015). Por consiguiente, *el pensamiento complejo como epistemología, es 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 explicarlo en sus procesos de orden-desorden-reorganización, mediante el análisis disciplinario, multidisciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario (Tobón y Rojas, 2013). Por esta razón, la inclusión en la educación considerada como un proceso complejo requiere en su abordaje considerar los diferentes fenómenos o problemáticas que se relacionan con él, asumiendo además que para su comprensión se deben entender cada una de sus partes y para entender cada parte se necesita relacionar las partes entre sí.

Por otro lado, el termino sociedad del conocimiento lo podemos definir como una reunión de personas con una meta, propósito o actividad común a partir del empleo del saber (Tobón, Guzmán, Hernández, y Cardona, 2015). La era digital vino a cambiar sustancialmente a la sociedad, transformándola en una sociedad del conocimiento, en donde se privilegia el intercambio de información, así como los procesos de gestión de la información que son vitales en los procesos sociales y económicos. En este sentido, los procesos de inclusión de los individuos en la escuela y en la misma sociedad giran en torno a la capacidad de conseguir e interpretar rápidamente la información, la cual se transforma en conocimiento. De esta forma, el conocimiento, la innovación, la cultura del emprendimiento son recursos claves que juegan un papel importante en la misma, exigiendo a las personas capacidad de interpretación de los diversos fenómenos, creatividad y manejo de la información en entornos cambiantes.

Metodología de Aplicación de la inclusión en la educación

Con base en la revisión documental, y retomando la propuesta de Hernández y Vizcarra (2015) para adecuarla al presente estudio, las acciones metodológicas mínimas para llevar a cabo los procesos de inclusión en la educación desde un enfoque socioformativo son: 1) Conformación de un equipo líder, 2) Claridad de las metas a lograr, 3) Diagnóstico del contexto interno (escuela) y externo (comunidad), 4) Planteamiento y resolución de problemas de contexto, 5) Diseño curricular, 6) Establecimiento de estrategias de manera colaborativa (proyectos socioformativos), y 7) Evaluación con base en criterios y evidencias para la mejora. A continuación se explican cada uno de estos ejes para la puesta en marcha de los procesos de inclusión en la educación normalista.

- a. *Conformación de un equipo líder.* El trabajo del equipo líder orientara las estrategias, el cual se conformará por docentes, directivos, padres y el apoyo de profesionales en el tema.
- b. *Claridad de las metas a lograr.* La eficacia de la puesta en marcha de los procesos de inclusión en la educación normalista depende de la claridad que tengan los actores educativos sobre los principales temas o elementos que configuran una educación de calidad basada en la atención de la diversidad en el aula desde un enfoque de transversalidad, así como la atención de las necesidades y problemas propios de la sociedad del conocimiento.
- c. *Diagnóstico del contexto interno (escuela) y externo (comunidad).* El diagnóstico permitirá determinar fortalezas y necesidades respecto a la inclusión, acorde con los diversos actores (docentes, directivos, alumnos, padres de familia y comunidad). Antúnez (2004) habla de la importancia de que toda acción directiva parta de un diagnóstico serio de las condiciones de la escuela y su contexto inmediato, sustentado en reflexiones sistemáticas y datos precisos, que sirva para establecer directrices o propósitos comunes en la comunidad escolar.
- d. *Planteamiento y resolución de problemas de contexto.* Se requiere que la comunidad escolar logre resolver los problemas del entorno local desde una visión global, a través de la implementación de acciones o estrategias pertinentes que integren a la totalidad de la comunidad.
- e. *Diseño curricular.* Revisar y ajustar las planeaciones didácticas para que aborden la inclusión, integrando los principios de la inclusión dentro de las mismas.

- f. *Establecimiento de estrategias de manera colaborativa (proyectos socioformativos)*. Desde la socioformación el trabajo colaborativo se vuelve prioritario para llevar a cabo los procesos de inclusión a través de proyectos socioformativos en la educación normalista. Tales proyectos consideraran un conjunto articulado de actividades de aprendizaje y evaluación para analizar y resolver problemas del contexto relacionados con los procesos de inclusión, buscando desarrollar las competencias necesarias en los estudiantes (Tobón, 2014). El propósito de la estrategia es asegurar que el plan o conjunto de acciones definidas se concreten hasta alcanzar las metas, siempre en la idea de retroalimentarlas para su mejora continua o adecuación al entorno cambiante.
- g. *Evaluación con base en criterios y evidencias para la mejora*. La evaluación aporta elementos al sistema que posibilitan realizar las adecuaciones o mejoras de los objetivos propuestos al inicio de la implementación del proceso de inclusión en la educación. Considerando, implementar procesos de evaluación de manera inclusiva en los procesos de formación.

Ejemplificación de la inclusión en la educación

De acuerdo con los ejes definidos en la metodología, a continuación se presenta un ejemplo de aplicación retomando la propuesta metodológica de Hernández y Vizcarra (2015) y los planteamientos de la presente investigación.

La institución educativa es la Escuela Normal Experimental de El Fuerte, ubicada en El Sabino, El Fuerte, Sinaloa, México. Los Participantes se conforman por el equipo directivo, docentes, alumnos, padres de familia y profesionales expertos en el tema.

Descripción del contexto institucional

Desde su creación la Escuela Normal Experimental de El Fuerte ha venido transformándose acorde a los diversos cambios que ha sufrido la educación normalista en los últimos 20 años, la misión de la institución es la formación de docentes poseedores de un perfil que integre un conjunto de competencias educativas con un amplio compromiso social y humano, contribuyendo al desarrollo de una educación de calidad en primaria y en la sociedad en sus diferentes contextos. No obstante, que el proyecto educativo de la ENEF, así como sus planes y programas de las licenciaturas en educación primaria y educación primaria intercultural bilingüe están vinculados con procesos educativos de interculturalidad e inclusión, al momento de su concreción en la práctica se advierten dificultades en el logro de los fines y propósitos que conllevan. Desde la percepción de las autoridades directivas se considera que dicha problemática se relaciona con la escasa implementación de proyectos, estrategias o acciones innovadoras de carácter transversal destinadas para el desarrollo de una propuesta para mejorar los procesos de inclusión educativa en la comunidad normalista, concebidos desde su apropiación e implementación en la misma comunidad escolar, con el fin de que esto genere un impacto en la formación de los futuros docentes y en la práctica misma de directivos, docentes y alumnos de la escuela normal. Desde esta concepción y en los nuevos escenarios educativos, es pertinente implementar una propuesta desde la socioformación para la implementación de estrategias y acciones que permitan el desarrollo de procesos educativos inclusivos que respondan a las necesidades de los estudiantes normalistas, así como a las de la sociedad actual.

Planeación de los procesos de inclusión en la educación de la escuela normal desde la socioformación

El proceso de planeación de la inclusión educativa, se elaboró de forma colaborativa desde la coordinación de un equipo líder conformado por personal directivo, docentes, alumnos, padres de familia y el apoyo de profesionales expertos en el tema, en la planeación se describen los pasos y las actividades realizadas y los productos resultantes. Dicho proceso se muestra a continuación.

- 1) Conformación de un equipo líder.
- 2) Diseño de las metas a alcanzar a partir de trabajo colegiado entre los integrantes del equipo.
- 3) Diagnóstico del contexto interno (escuela) y externo (comunidad).
- 4) Identificación de los problemas del contexto de los procesos educativos.
- 5) Revisión y ajuste de las planeaciones didácticas para el abordaje de los procesos de inclusión.
- 6) Diseño de las estrategias, acciones y propuesta de evaluación de manera colaborativa.
- 7) Retroalimentación para la mejora.

Planeación y síntesis del proceso de inclusión en la educación de la escuela normal desde la socioformación

Cuadro 4.- Planeación del proceso de inclusión educativa en la Escuela Normal Experimental de El Fuerte

Contexto	Escuela Normal Experimental de El Fuerte
Problema del contexto a resolver:	Lo procesos educativos en la escuela normal no logran concretizar los propósitos de los planes y programas de las licenciaturas en educación primaria y educación primaria intercultural bilingüe relacionados con la interculturalidad e inclusión educativa. Desde el equipo directivo se advierten dificultades en el logro de los fines y propósitos que conllevan, considerando que dicha problemática se relaciona con la escasa implementación de proyectos, estrategias y acciones innovadoras destinadas para el desarrollo de procesos de inclusión educativa en la comunidad normalista. Con base en lo anterior, se pretende implementar una propuesta desde la socioformación para la implementación de estrategias y acciones (proyectos socioformativos) de inclusión educativa concebidas desde su apropiación e implementación en la misma comunidad escolar, con el fin de que esto genere un impacto en la formación de los futuros docentes y en la práctica misma de directivos, docentes y alumnos de la escuela normal, y que a su vez respondan a las necesidades de los estudiantes normalistas, así como a las de la sociedad actual.
Actividades:	1. <i>Conformación de un equipo líder.</i> Se conforma un equipo líder que coordina todas las estrategias y actividades a desarrollar, este se integra por directivos, docentes, alumnos y padres de familia apoyados en algunos momentos por profesionales expertos en el tema. 2. <i>Diseño de las metas a alcanzar a partir de trabajo colegiado entre los integrantes del equipo.</i> Se diseñan y se presentan las metas a lograr, analizando en colegiado su pertinencia en la implementación de la propuesta educativa para mejorar el proceso de inclusión en la educación de la escuela normal. En sesión de trabajo se toman acuerdos y se establecen las necesidades para la puesta en marcha del proceso. 3. <i>Diagnóstico del contexto interno (escuela) y externo (comunidad).</i> De forma colaborativa, se revisa los aspectos principales relacionados con los fundamentos institucionales de la ENEF, su misión y visión, así como los fines y propósitos de los planes y programas que la institución oferta, los perfiles, parámetros e indicadores para docentes en educación básica que emite la SEP. Asimismo, se realiza el diagnóstico general del contexto de la comunidad. Es importante que los

		participantes asuman el compromiso institucional para colaborar en la mejora del proceso de inclusión educativa en la escuela normal. 4. <i>Identificación de los problemas del contexto de los procesos educativos.</i> En trabajo colaborativo se establecen y se analizan los problemas relacionados con los procesos educativos que guardan relación con la inclusión educativa en la escuela normal. Se revisan los antecedentes del problema y los factores que influyen en el mismo. 5. <i>Revisión y ajuste de las planeaciones didácticas para el abordaje de los procesos de inclusión.</i> Se realiza el rediseño de las planeaciones para integrar los principios de la inclusión dentro de las mismas. 6. <i>Diseño de las estrategias, acciones y propuesta de evaluación.</i> Considerando la problemática detectada, en forma colegiada se elabora un plan de acción, en donde se consideró una propuesta de trabajo que contempló la puesta en marcha de proyectos transversales coordinados desde áreas claves de la ENEF, como son: la subdirección académica, la coordinación académica y de licenciaturas, la coordinación de tutorías y se contó con el apoyo de la coordinación de servicios y extensión de la cultura, así como la coordinación de gestión de las TIC. A partir de ello, se establecieron las estrategias y actividades para la implementación de la propuesta de inclusión educativa. Asimismo, se trabajó en el diseño de la propuesta de evaluación, la cual consideró los criterios para evaluar de una forma inclusiva y de las evidencias que demuestren la efectividad de la puesta en marcha de la propuesta de trabajo. Se crearon para tal propósito instrumentos de evaluación viables y pertinentes que apoyaron las valoraciones realizadas a los productos de los proyectos socioformativos. 7. <i>Retroalimentación para la mejora.</i> Al término de cada evaluación se trabaja la retroalimentación del proceso, de forma individual y colaborativa se revisan los logros, lo que se puede mejorar y en general el nivel de desempeño alcanzado.
Evidencias del proceso:	del	Los productos finales que se entregaron a partir de la implementación de los proyectos inclusivos en la ENEF fueron: <i>Producto final 1.</i> Uso de redes y comunidades virtuales como recursos para promover las prácticas inclusivas en la comunidad normalista. <i>Producto final 2.</i> La tutoría de pares: acompañar al otro para avanzar en los procesos de inclusión. <i>Producto final 3.</i> Prácticas docentes interculturalmente inclusivas. <i>Producto final 4.</i> El arte y la cultura: herramientas para educar desde la inclusión.
Instrumentos de evaluación del proceso:	de	Los instrumentos de evaluación empleados durante la implementación de la propuesta educativa para mejorar los procesos de inclusión en la educación de la escuela normal fueron: la rúbrica y la lista de cotejo para la evaluación de los productos finales de los proyectos llevados a cabo.
Proceso de evaluación:	de	Se realizó la evaluación en diferentes etapas del proceso de implementación de los proyectos. Se aplicó la heteroevaluación y autoevaluación respecto a las evidencias mostradas. A partir de ello, se inició la ruta de mejora, considerando los logros alcanzados, los aspectos a mejorar y en general el nivel de desempeño obtenido.

Fuente: Adaptado de Hernández y Vizcarra (2015)

DISCUSIÓN

A partir del análisis documental realizado, una primera conclusión es que la inclusión en la educación al sustituir a la integración educativa, se constituye como un proceso general más amplio que busca la presencia, participación y el éxito de todos los estudiantes, que trata de identificar y eliminar las barreras que puedan obstaculizar la atención de sus necesidades otorgando principal atención a aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad, como es el caso de los estudiantes que pertenecen a zonas

rurales, indígenas, y de contextos socioeconómicos desfavorecidos (Ainscow, 2004). El proceso de inclusión busca permanentemente reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo, así como suprimir la desigualdad, a través de la atención de las diversas necesidades de los individuos, su aspiración es la formación integral de los educandos. Dichas necesidades en el contexto actual en México, giran en torno a la atención de la diversidad cultural y lingüística, considerado como un tema prioritario en la educación del país, tal como se señala en uno de los cinco ejes (inclusión y equidad) que se plantean en el nuevo Modelo Educativo 2016 para educación básica. Así también, con la atención a las diferencias en los procesos de aprender de los estudiantes.

Retomando a Echeita y Ainscow (2011), el mayor reto que enfrentan los sistemas educativos alrededor del mundo, es responder con equidad y justicia al dilema de las diferencias en la educación escolar. Para ello, se requiere enfatizar en los procesos de aprendizaje social de los actores en el escenario educativo, dentro de contextos particulares, así como la colaboración y el empleo de las evidencias como un medio para estimular la innovación y la mejora educativa como estrategias clave para orientar estos procesos en una dirección más incluyente. En este sentido, el objetivo a seguir es que todos los estudiantes, independientemente de sus circunstancias, tales como su cultura, entorno, situación familiar y/o conocimientos previos, dispongan de las mismas oportunidades para el aprendizaje (Sánchez, y Díez, 2013).

Por otro lado, una segunda conclusión es que esta modalidad educativa es una cuestión de derecho que pone el acento en sus conexiones manifiestas con la democracia, la justicia, la equidad y la calidad, cuyo propósito central es que todo el alumnado salga del sistema escolar, particularmente en la etapa obligatoria, con un bagaje formativo justo y suficiente para proseguir estudios posteriores o transitar con dignidad al mundo del trabajo (Muñoz, 2012). Es decir, la educación se considera desde esta perspectiva como un derecho irrenunciable para todos los individuos, entonces la escuela deberá abogar por otorgar atención de calidad en contenidos, procesos y resultados para todo el alumnado.

En tercer lugar puede concluirse que la inclusión en la educación desde el enfoque socioformativo, tiene carácter de un proceso transversal que atiende la diversidad en el aula, vinculada con el logro de una educación de calidad para todos los educandos, a través de su formación integral que garantice la configuración de un proyecto ético de vida que contribuya al tejido, social, la paz y el desarrollo socioeconómico, buscando el equilibrio y la sustentabilidad ambiental (Tobón y Rojas, 2013), lo que permite atender la demanda de la sociedad del conocimiento, la inclusión de todos los individuos participando de forma colaborativa en la resolución de los problemas de su contexto inmediato con una visión global. Por otro lado, en los documentos analizados se da cuenta de las diferencias, similitudes y puntos en común que la inclusión educativa comparte con otros enfoques como la integración educativa y la educación intercultural, así como su clasificación en función de su aplicación, lo que permite aclarar confusiones o dudas respecto a las teorías que los originan o sus ámbitos de aplicación, que constituye una oportunidad para buscar compromisos compartidos entre los enfoques que propicien la transformación y mejora de la escuela.

Finalmente, se pudo establecer que la inclusión en la educación es necesario concretizarla desde nuevos enfoques o perspectivas diferentes sobre las que tradicionalmente se han venido utilizando. En ese sentido, podemos decir que los procesos educativos en la escuela normal debe considerar desde estos nuevos enfoques un camino diferente para atender la formación de los futuros docentes, se requiere pensar en la generación de propuestas que contribuyan a un mayor conocimiento de las necesidades que existen en las escuelas y poder de esta manera atenderlas, y a su vez proporcionar la formación requerida a los estudiantes para su transformación en escuelas más inclusivas (González, Pastor,

Robaina, Río, Castro y Gómez, 2015). Desde esta concepción, la socioformación considerada como un nuevo enfoque, otorga elementos importantes a considerar en el diseño de una propuesta educativa pertinente basada en proyectos transversales, que contemplen estrategias y acciones específicas que impacten de forma positiva en los procesos educativos inclusivos que respondan a las necesidades de los estudiantes normalistas, así como a las de la sociedad actual. Asimismo, es preciso mencionar que el presente estudio por la amplitud del tema analizado no contempla en su desarrollo algunas concepciones o temas ligados al mismo, y que seguramente son importantes para seguir la línea de investigación, es por ello se sugiere la realización de nuevos estudios en el área, ya sea documentales o empíricos, que aborden aspectos tales como: currículo e inclusión educativa, formación inicial de docentes e inclusión, inclusión educativa y proyectos socioformativos, entre otros, que se considera contribuirán en un mayor conocimiento para consolidar como una opción la implementación de dichos procesos desde esta nueva perspectiva.

LITERATURA CITADA

- Acedo, C. (2008). Educación Inclusiva. Perspectivas, 38(1). Recuperado de: http://campusmoodle.proed.unc.edu.ar/pluginfile.php/51957/mod_book/chapter/5633/Perspectivas%20UNESCO.pdf
- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio. Journal of Educational Change, 5(4), 1-20. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Mel_Ainscow/publication/228634802_El_Desarrollo_de_Sistemas_Educativos_Inclusivos_cules_son_las_palancas_de_cambio/links/0046351e750805295f000000.pdf
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? Perspectivas, 38(1), 17-44. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf#page=20
- Alcántara Santuario, A., & Navarrete Cazales, Z. (2014). Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México. Revista mexicana de investigación educativa, 19(60), 213-239. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n60/v19n60a10.pdf>
- Antúñez, S. (2004). Organización escolar y acción directiva. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: <http://comisioniberoamericana.org/gallery/serafin%20antunez%20la%20escuela%20como%20organizacion....pdf>
- Blanco, G. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. Reice: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660828/REICE_4_3_1.pdf?sequence=1
- Booth, T., Simón Rueda, C., Sandoval Mena, M., Echeita Sarrionandia, G., & Muñoz Martínez, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: Nueva edición revisada y ampliada. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5124820.pdf>
- Casanova, M. A. (2011), "De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes", CEE Participación Educativa, 18, noviembre 2011, pp. 8-24: <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n18-casanova-rodriguez.pdf>

- Ciges, A. S. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (57), 200-218. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2485173.pdf>
- Ciges, A. (2010). La formación intercultural inclusiva del profesorado: hacia la transformación social. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, vol. 4, no. 1, 65-82. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art3.pdf>
- De la Oliva, D., Tobón, S., Pérez, S., Karina, A., & Romero, J. (2015). El Proceso de Inclusión Social desde la Socioformación: Análisis de Concepciones sobre Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales. *Paradigma*, 36(2). Recuperado de: <http://www.scielo.org.ve/pdf/pdg/v36n2/art04.pdf>
- Dulzaides Iglesias, M. E., & Molina Gómez, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Acimed*, 12(2), 1-1. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v12n2/aci11204.pdf>
- Echeita Sarrionandia, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736956.pdf>
- Escudero, J. M., & Domínguez, B. M. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, (55), 85-105. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3689943&orden=304591&info=link>
- García, V. J. L., González, M. L., & Martínez, M. L. G. (2012). Culturas, políticas y prácticas de inclusión en las universidades: Enfoques desde la formación inicial del profesorado. In *Interculturalidad: un enfoque interdisciplinar* (pp. 55-80). Cátedra Intercultural. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4780414.pdf>
- González, A. E., & Cano, A. M. (2013). Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos (Vol. 122). Narcea Ediciones. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=78i2cjCiNooC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Inclusi%C3%B3n+educativa+y+profesorado+inclusivo:+aprender+juntos+para+aprender+a+vivir+juntos&ots=DoFawG8qnW&sig=pl1QW_FUjHOrypsS0FIZXRBRpc#v=onepage&q=Inclusi%C3%B3n%20educativa%20y%20profesorado%20inclusivo%3A%20aprender%20juntos%20para%20aprender%20a%20vivir%20juntos&f=false
- González, M. J. A. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4335836.pdf>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Robaina, N. F., Río, C. J., Castro, R. P., & Gómez-Vela, M. (2015). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3(2). Recuperado de: <http://formacionasunivep.com/ejihpe/index.php/journal/article/viewFile/41/28>
- Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P., & Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. Recuperado de https://scholar.google.com.mx/scholar?q=Actitud+de+los+profesores+hacia+la+inclusi%C3%B3n+educativa&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5
- Hernández Cuevas, A., Gómez Briceño, A. L., Cabanzo Andrade, E. C., Medina Herrera, E., López Peña, E., Carrera, L. M., ... & Pulido Pulido, W. (2014). Concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad institucional, cultural, ambiental y/o de entorno de las Instituciones Educativas de algunos municipios de los departamentos de Huila, Valle del Cauca y Risaralda. Recuperado de:

- http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1490/404_Hern%C3%A1ndez_Cuevas_Alondra_2012.pdf?sequence=
- Hernández, J. S., & Vizcarra, J. J. (2015). *Didáctica para la formación integral en la sociedad del conocimiento*. Horson ediciones. México. 2015.
- Hernández-Mosqueda, J. S., Tobón-Tobón, S., & Vázquez-Antonio, J. M. (2014). Estudio conceptual de la docencia socioformativa. *Ra Ximhai*, 10(5), 89-101. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/461/46132134006.pdf>
- López, N. (2016). Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, (27), 35-52. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/15034/14413>
- Mateu, D. N., & Bravo, M. A. E. (2012). Inclusión educativa, ¿es posible? *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (41), 71-81. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4089679.pdf>
- Muñoz, J. M. E. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Education Siglo XXI*, 30(2), 109-128. Recuperado de: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/153711/140751>
- Sánchez, S., & Díez, E. (2013). La educación inclusiva desde el currículum: el diseño universal para el aprendizaje. *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia*, 107-119. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Sanchez6/publication/261833343_LA_EDUCACION_INCLUSIVA_DESDE_EL_CURRICULUM_el_Diseño_Universal_para_el_Aprendizaje/links/0deec535945bb8ae3e000000.pdf
- SEP (2016). *Modelo Educativo*. Primera edición. México. 2016.
- Tobón, S. (2012). El enfoque socioformativo y las competencias: ejes claves para transformar la educación. S. Tobón y A. Jaik Dipp (Coords.). *Experiencias de Aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional*. Durango, México: ReDIE. Recuperado de: <http://iunaes.mx/wp-content/uploads/2013/04/Experiencias-de-Aplicacion.pdf#page=10>
- Tobón, S. (2014). Proyectos formativos y desarrollo del talento Humano para la sociedad del conocimiento. *Memoria CIEM 2014*, 37-45.
- Tobón, S. (2015). Cartografía conceptual: estrategia para la formación y evaluación de conceptos y teorías. Recuperado de: https://issuu.com/cife/docs/e-book__cartograf__a_conceptual
- Tobón, S. T. (2011). *Intervención Educativa en Niños con Necesidades Educativas Especiales. Un Enfoque por Competencias*. Experiencias de Aplicación de Las Competencias en la Educación y el Mundo Organizacional. Recuperado de: <http://iunaes.mx/wp-content/uploads/2013/04/Experiencias-de-Aplicacion.pdf#page=422>
- Tobón, S., & Rojas, A. C. N. (2013). La gestión del conocimiento desde el pensamiento complejo: un compromiso ético con el desarrollo humano. *Revista EAN*, (58), 27-40. Recuperado de: <http://200.0.187.30/index.php/Revista/article/view/385/379>
- Tobón, S., Gonzalez, L., Nambo, J. S., & Vazquez Antonio, J. M. (2015). La socioformación: un estudio conceptual. *Paradigma*, 36(1), 7-29. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/288671357_La_Socioformacion_Un_Estudio_Conceptual/links/568314ca08ae1e63f1f01250.pdf
- Tobón, S., Guzmán, C. E., Silvano Hernández, J., & Cardona, S. (2015). Sociedad del conocimiento: Estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja. *Paradigma*, 36(2), 7-36. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/288671205_Sociedad_del_Conocimiento_Estudio_documental_desde_una_perspectiva_humanista_y_compleja/links/568319e508ae1e63f1f01395.pdf
- Trujillo, J. J., Felix, D.A., Gamboa, L.H., Corona de la Vega, M. & Duarte, C.A. (2013). La educación inclusiva en los egresados de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte. In: G. Rojo Martínez

- and R. Martínez, ed., *Avances de investigación en la mejora de la educación en la formación de docentes.*, 1st ed. Mochicahui: UAIM, pp.191-202.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesco.org/educacion/inclusive>
- Vargas, G. M. G. (2014). Calidad y equidad de la educación superior pública. Aspectos por considerar en su interpretación. *Revista Educación*, 31(2), 11-27. Recuperado de: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/1241/1304>
- Vivas Moreno, A., & Martos García, A. (2010). La cartografía conceptual y su utilidad para el estudio de la lectura como práctica histórico-cultural: El Quijote como ejemplo. *Investigación bibliotecológica*, 24(51), 95-124. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v24n51/v24n51a5.pdf>

Síntesis curricular

Hernán Hernández Ayala

Maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Director y docente de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte y Profesor de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Actualmente cursa el Doctorado en Socioformación y Sociedad del Conocimiento en el Centro Universitario CIFE.

Sergio Tobón Tobón

Doctor (Ph.D.) de la Universidad Complutense de Madrid en Modelos Educativos y Políticas Culturales en la Sociedad del Conocimiento. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores de México (SNI). Asesor y conferencista en más de 22 países de Latinoamérica en sociedad del conocimiento, currículo por proyectos, didáctica y evaluación de competencias. Es autor o coautor de 25 libros sobre educación, competencias, calidad de vida y calidad. Obtuvo la Medalla de Honor a la investigación en educación por parte de la Universidad Anáhuac en el 2012 y el Doctorado Honoris Causa por parte de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos del Perú por sus investigaciones en socioformación. Fundador y presidente de la corporación CIFE, organización que realiza proyectos de mejoramiento de la calidad en la educación y de gestión del talento humano en diversos países de Iberoamérica.



RA XIMHAI

Volumen 12 Número 6 Edición Especial
Julio – Diciembre 2016
421-435

ELABORACIÓN DEL DISEÑO INSTRUCCIONAL DE UN CURSO EN LÍNEA PARA EL PROGRAMA EDUCATIVO DE LICENCIATURA EN CONTADURÍA UAIS

DEVELOPMENT OF INSTRUCTIONAL DESIGN OF AN ONLINE COURSE FOR EDUCATIONAL PROGRAM IN ACCOUNTING UAIS LICENCIATURA

Anet Yuriria de Jesús **López-Corrales**¹ y Verónica **Camacho-Valdez**²

¹Profesor de Tiempo Completo y Comisionada de Instrumentación y Apoyo a la Investigación de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa, Fuente de Cristal 2334 entre Coral y Cuarzo. Fracc. Fuentes del Bosque. C.P. 81229 Tel: (668) 8160-320. Correo electrónico anetyuje@hotmail.com. ²Profesor de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa, Juárez 39, Mochichahui, El Fuerte, Sinaloa. C.P. 81890. Tel. y Fax: (698) 8-92-06-54. Correo electrónico veroscamacho@hotmail.com.

RESUMEN

El presente artículo es producto de un trabajo coordinado, que consiste en el proceso de elaboración (sustento teórico y metodológico) que se llevó a cabo del diseño instruccional del curso en línea "Análisis de estados financieros", es un documento donde se explica cómo se elaboró el diseño instruccional y la justificación de cada uno de los apartados. Se utilizó la teoría instruccional de Reigeluth, utilizando la técnica de mastery learning. Se obtuvo el diseño de un curso en su primera fase, el de elaboración, posterior a ello se hará la segunda que consiste en la implementación.

Palabras clave: TIC's, innovación, educación.

SUMMARY

This article is the product of a coordinated, which consists in the production process (theoretical and methodological support) which was held in the instructional design of the course online "Analysis of financial statements", is a document which explains how was the instructional design and justification for each of the sections. We used Reigeluth instructional theory, using the technique of mastery learning. Is obtained the design of a course in its first phase, the of elaboration, subsequent to this is will make it second that consists in the implementation.

Key words: ICT, innovation, education.

INTRODUCCIÓN

Los cambios en la Educación ocasionados por la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC's, han hecho que las instituciones educativas estén interesadas en la utilización de nuevas metodologías en el proceso educativo (Agudelo, 2009). Para ello, se hace necesario que los profesores se capaciten e incorporen el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en la impartición de las asignaturas. Por lo que la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIS), está adoptando estas nuevas herramientas en sus programas educativos y está utilizando diversas técnicas de capacitación docente para lograrlo. Se inició con el uso de herramientas tecnológicas como el uso de internet, videos, páginas WEB, entre otros, posteriormente se destacó el uso de una plataforma Moodle como complemento de algunas de las asignaturas que se impartían, para ello, se dió una capacitación previa a los profesores en las instalaciones de la Universidad, sobre el uso y administración de la plataforma. Sin lugar a duda no fue suficiente, por lo que se optó por seguir el planteamiento de Salinas (2012) que afirma que las instituciones de educación superior no pueden explotar los entornos virtuales

de enseñanza-aprendizaje en el futuro próximo apoyándose solamente en los entornos institucionalizados (LMS al uso), sino que requerirán unos entornos abiertos, flexibles, innovadores, que integren los entornos personales, sociales e institucionales. Por lo cual, la Coordinación General Educativa de UAIS, detectó la necesidad de estar a la vanguardia en las nuevas herramientas de innovación educativa, por ello, impulsó a los profesores a tomar diversos cursos en línea gratuitos, abiertos, masivos, diseñados en diferentes plataformas. Cabe destacar uno que impartió la Universidad de Alcalá en plataforma Blackboard, denominado “Diseño Instruccional de cursos abiertos on-line”, el cual es un programa de formación destinado a profesores y a diseñadores de estudios abiertos online (Zapata, 2016), este incorporó elementos en la línea de personalización, pero sobre todo su intención es escalable, por lo que con ello se busca tener profesores capacitados en el diseño instruccional de cursos abiertos en línea y por ende cubrir una necesidad actual pero también proteger los programas educativos que brinda la Universidad en línea. Es de importancia resaltar que debido a las necesidades actuales se llevó a cabo el diseño del curso, cuyo objeto de estudio es el programa educativo de Licenciatura en Contaduría.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se utilizó la teoría instruccional de Reigeluth, utilizando la técnica de mastery learning. Se obtuvo el diseño de un curso en su primera fase, el de elaboración. El *mastery learning* contiene un conjunto de ideas teóricas y prácticas sobre la enseñanza individualizada que ayudan a la mayoría de los estudiantes a aprender mejor, con rapidez y seguridad en sí mismos. Estas prácticas e ideas dan lugar a una enseñanza sistemática, que ayuda a los estudiantes en el momento en que se presentan dificultades de aprendizaje, que permite disponer de todo el tiempo necesario para adquirir dominio y que les proporciona un criterio claro de lo que constituye ese dominio (Anderson y Block, 1985). Así también se asume el diseño instruccional como un componente esencial del sistema de educación a distancia y se integran equipos profesionales especializados en las diversas dimensiones implicadas en la producción de los materiales instruccionales: contenidos, diseño instruccional, medios audiovisuales y evaluación (Escontrela, 2003).

Fase 1 del diseño instruccional

El Diseño Instruccional, se justifica por las necesidades actuales de innovación educativa y por supuesto, por la necesidad del desarrollo de cursos virtuales, que requieren de un proceso exhaustivo, más allá del que se da en la enseñanza presencial, ya que las actividades se realizan de forma controlada por la tecnología. En este proceso el pedagogo tiene un papel fundamental como especialista en educación y con conocimiento de las diferentes estrategias didácticas y metodológicas (Belloch, 2013). Así también, el diseño instruccional tiene que entender las debilidades y fortalezas de cada teoría de aprendizaje para poder optimizar su uso en el diseño de la estrategia adecuada como lo establecen Guárdia y Sangrá (2004).

Recordemos el planteamiento que realizó el Dr. Zapata en sus tesis doctoral (2009) *existe pues en la formulación de modelos de diseño instruccional, como organización de intervención educativa fundada en principios del aprendizaje, una línea continua que arranca en los modelos socráticos y que llega hasta el diseño instruccional tecnológico.*

Construcción del epítome, objetivos y resultados de aprendizaje

Lo primero que debo hacer como diseñador, es determinar ¿qué es lo que los estudiantes deben saber hacer para acreditar el modulo, la asignatura?, y de ahí partir para determinar el epítome.

Según Coll (1987), citado en Macías, et al. (1997), el primer paso de la secuencia, recibe el nombre de epítome, el cual se diferencia de un resumen por que articula los componentes de un contenido en vez de sintetizarlos. Por lo que el epítome, es la expresión integradora de los contenidos a desarrollar en la unidad seleccionada (Macías, *et al.*, 1997).

Partiendo de la conceptualización de epítome, se prosigue a construir un epítome, el cuál debe ser adecuado para que cada título de asignatura, de bloque o de unidad constituya un desglose del concepto global y signifique un acercamiento y una aportación en su consecución (Zapata, 2013).

Es decir, el epítome puede ser uno global del curso en sí, y otros de cada módulo o asignatura, siempre construyéndolo de manera que represente el contenido del módulo, curso o asignatura.

En cuanto a los objetivos, corresponde a cada una de las cosas que los alumnos deben saber o deben saber hacer, constituyen los objetivos del curso y de las asignaturas y es lo que da sentido a todo lo demás (Zapata, 2013).

Por lo tanto, el epítome y los objetivos, son parte fundamental en el diseño de un curso, ya que de ahí parte el interés por los contenidos.

Los resultados del aprendizaje, a diferencia de los anteriores, están directamente relacionados con el estudiante y con sus logros. Son evaluables y con frecuencia observables (o lo son sus consecuencias, por ejemplo a través de lo que un estudiante sabe y puede demostrar mediante actividades que exigen determinados conocimientos). En cambio, los objetivos, al ser propósitos o intenciones son menos susceptibles de ser medidos (Vizcarro, 2013).

Fase 2 del diseño instruccional

Secuencia de unidades didácticas

La construcción de las unidades, se realizó aplicando las técnicas y herramientas de secuenciación de contenidos, específicamente con la técnica de la teoría de la elaboración, obteniendo una progresión de unidades didácticas que constituye una secuencia, de manera que la organización de contenidos en un esquema plano de contenidos y de relaciones entre contenidos (mapa conceptual).

Además la unidad didáctica, representa una unidad de evaluación y de autoevaluación, utilizamos la técnica de *mastery learning*, en la cual el estudiante no deberá pasar a la unidad siguiente si no ha demostrado el dominio de las tareas que constituyen la unidad actual.

Durante ésta actividad se confeccionó el organizador previo, posteriormente se desarrolló un esquema de relaciones, una tabla de confección de secuencia elaborativa, un mapa conceptual y se distribuyeron las unidades.

La confección del organizador previo

Según la teoría de la elaboración, la confección de un organizador previo para la secuenciación de contenidos de enseñanza comporta tres pasos:

1. Escoger el contenido de aprendizaje que podrá servir como organizador previo.
2. Seleccionar los elementos más fundamentales y representativos del contenido escogido.
3. Seleccionar otros elementos relevantes para la enseñanza del organizador previo.

Fase 3 de diseño instruccional

Sistema de evaluación, recursos a utilizar y actividades

El sistema de evaluación será de tipo mastery learning, y se obtendrá el logro cuando el estudiante domine la tarea encomendada, en la unidad que corresponda.

La evaluación está vinculada con los resultados de aprendizaje, y dan criterios para saber cuándo y en qué nivel se han conseguido.

En el caso del presente curso se dará la evaluación por dominio de tareas, ya que se trata de un caso del mastery learning. Así también se da la evaluación formativa, se especifica qué controles vamos a utilizar para hacer la retroalimentación, la evaluación de proceso.

En cuanto a los recursos a utilizar serán vinculados con actividades y contenidos. Entre ellos, destacan la lista de materiales a utilizar para este epígrafe y para realizar las actividades de que consta: documentos en PDF, doc, etc., videos temáticos, vídeos de conferencias, otros vídeos, lecturas en documento o libro impreso, PPTs, enlaces web, foros, etc.

Las actividades que se proponen para ayudar a alcanzar los objetivos planteados, son objeto de autoevaluación o de apoyo por los profesores asistentes, entre ellos destacan las lecturas, participación en los foros, visitar webs, ver vídeos, realizar síntesis o trabajos, etc.).

Fase 4 de diseño instruccional

Funciones de los profesores (Teacher Assistant)

La función del TA en el dominio de la tarea es clave y su responsabilidad máxima, deben asegurar que cada alumno supera cada nivel para pasar al siguiente, deben atenderlos en las dificultades, proponer ritmos distintos y problemas o tareas alternativas, y hacerlo de forma flexible, personal e interactuando con ellos (Zapata, 2016).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Fase 1 del diseño instruccional

Construcción del epítome, objetivos y resultados de aprendizaje

El curso *Análisis de estados financieros*, está destinado a estudiantes del área de contaduría, finanzas y a fines que hayan aprobado el 80% de sus créditos. Se trata de un curso abierto, personalizado, escalable.

Epítome: Capacitación como analista de estados financieros

Justificación del epítome: Se elaboró el presente epítome, ya que se trata de obtener un dominio en la práctica, es decir se abordará teoría, pero el curso será eminentemente práctico, llevando a realizar un análisis de estados financieros particulares, las actividades y los objetivos planteados, serán la evidencia de ello. Al terminar con éxito este curso de “Análisis de estados financieros”, los estudiantes serán capaces de analizar estados financieros de alguna empresa en específico.

Objetivos, competencias y logros previstos

Cuadro 1.- Descripción de objetivo general y resultados de aprendizaje

Objetivo general:		Analizar estados financieros.
Resultados de aprendizaje:		– Conocer los estados financieros.
		– Conocer las diferentes técnicas de análisis de estados financieros.
		– Analizar mediante la aplicación de la técnica de análisis razones financieras, los estados financieros básicos.
		– Analizar mediante la aplicación de la técnica de análisis de tendencias a los estados financieros básicos.
		– Analizar mediante la aplicación de la técnica de análisis de tamaño común y de índice a los estados financieros básicos.

Los objetivos, corresponde a cada una de las cosas que los alumnos deben saber o deben saber hacer, constituyen los objetivos del curso y de las asignaturas y es lo que da sentido a todo lo demás (Zapata, 2013).

Fase 2 del diseño instruccional

Secuencia de unidades didácticas

Como resultado de la construcción de las unidades, en la cual se aplicaron las técnicas y herramientas de secuenciación de contenidos, específicamente con la técnica de la teoría de la elaboración, obteniendo una progresión de unidades didácticas que constituye una secuencia, de manera que la organización de contenidos en un esquema plano de contenidos y de relaciones entre contenidos como a continuación se plasman:

Esquema de relaciones



Figura 2.- Organización de contenidos del Curso en línea Análisis de estados financieros.

Cuadro 2.- Confección de la secuencia elaborativa

Organizador previo	Primer nivel de elaboración	Segundo nivel de elaboración	Tercer nivel de elaboración	Cuarto nivel de elaboración
Análisis de estados financieros	Información financiera	Catálogo de cuentas	Conocer el origen de cada cuenta para su asignación.	Revisar y discutir las cuentas generales que se manejan actualmente.
		Balance general	Situar el balance general en	Discutir los componentes del

Componentes para el análisis				el contexto contable y financiero de la empresa.	balance general.		
				Estado de resultados	Situar el estado de resultados en el contexto contable y financiero de la empresa.	Discutir los componentes del estado de resultados.	
				Balance general	Catálogo de cuentas del balance general	Discutir cada una de las cuentas del balance general en un contexto real	
				Estado de resultados	Catálogo de cuentas del estado de resultados	Discutir cada una de las cuentas del estado de resultados en un contexto real	
				Razones financieras	Situar la existencia de la necesidad de análisis a través de las razones financieras en una empresa.	Identificar la importancia del análisis utilizando la técnica de razones financieras.	
				Otras técnicas de análisis	Situar la existencia de la necesidad de análisis a través de la técnica de análisis de tendencias.	Identificar la importancia del análisis utilizando la técnica de análisis de tendencias.	
					Situar la existencia de la necesidad de análisis a través de la técnica de análisis de tamaño común y de índices.	Identificar la importancia del análisis utilizando la técnica de análisis de tamaño común y de índices.	
				Aplicación de técnicas de razones financieras	Razones de liquidez	Situar las razones de liquidez en los estados financieros básicos.	Reconocer una situación de la razón de liquidez.
					Razones de apalancamiento	Situar las razones de apalancamiento en los estados financieros básicos.	Reconocer una situación de la razón de apalancamiento.
					Razones de cobertura	Situar las razones de cobertura en los estados financieros básicos.	Reconocer una situación de la razón de cobertura.
Razones de actividad	Situar las razones de actividad en los estados financieros básicos.	Reconocer una situación de la razón de actividad.					
Razones de rentabilidad	Situar las razones de rentabilidad en los estados financieros básicos.	Reconocer una situación de la razón de rentabilidad.					
Análisis de tendencias	Situar la técnica de tendencias en los estados financieros básicos.	Reconocer una situación de aplicación de la técnica de tendencias.					
Aplicación de otras técnicas de análisis	Análisis de tamaño común y de índices	Situar la técnica de tamaño común y de índices en los estados financieros básicos.	Reconocer una situación de aplicación de la técnica de tamaño común y de índices.				
Asignaturas previas:	Contabilidad I						
	Computación I	se requiere en el primer nivel de elaboración en cuanto a la aplicación de las técnicas.					

A partir de la organización presentada en el mapa conceptual, las unidades quedan distribuidas de la siguiente manera:

Unidad 1.- Información financiera (Conceptual)

Catálogo de cuentas, balance general y estado de resultados.

Epítome: la importancia de la información financiera en los estados financieros básicos de una empresa.

Unidad 2.- Componentes para el análisis financiero (Conceptual)

Razones financieras y otras técnicas de análisis

Epítome: conocer los componentes para realizar el análisis financiero.

Unidad 3 -. Aplicación de técnicas de análisis (Aplicación)

Técnicas de análisis de razones financieras y otras técnicas de análisis

Epítome: aplicar las técnicas de análisis financiero.

Unidad 4.- Aplicación práctica de análisis de estados financieros. (Dominio)

Análisis aplicando la técnica de razones financieras (Razones de liquidez, apalancamiento, cobertura, actividad y rentabilidad), aplicación del análisis de tendencias y aplicación del análisis de tamaño común y de índices.

Epítome: aplicar el análisis financiero mediante las técnicas de análisis a una empresa

Fase 3 de diseño instruccional

Sistema de evaluación, recursos a utilizar y actividades

Será de tipo mastery learning, y se obtendrá el logro cuando el estudiante domine la tarea encomendada, en la unidad que corresponda.

- Obtención del logro por módulo: cada estudiante tendrá que dirigirse a un TA para que él determine si se ha conseguido el logro, o en su caso qué ha de hacer para conseguirlo. Claro está que será posterior a haber cumplido con las tareas.

La evaluación está vinculada con los resultados de aprendizaje, y dan criterios para saber cuándo y en qué nivel se han conseguido.

En el caso del presente curso se dará la evaluación por dominio de tareas, ya que se trata de un caso del mastery learning. Así también se da la evaluación formativa, se especifica qué controles vamos a utilizar para hacer la retroalimentación, la evaluación de proceso.

Cuadro 3.- sistema de evaluación de la unidad 1 de Información Financiera

Título de la unidad:		Información financiera		
Autoevaluación		Evaluaciones por dominio de tareas		
		Comprensión	Asimilación	Dominio
Responder preguntas sobre conceptualización básica de la		Responder cuestionario sobre temas de la unidad 1.	Organizar un catálogo de cuentas, balance general y estado de resultados.	Aplicación práctica sobre catálogo de cuentas, balance general, estado de

	unidad.				resultados y participación en el foro.
Instrumento para evaluar	Anexo 1. Cuestionario de autoevaluación.	Anexo 2. Cuestionario de evaluación.	1.-Elaboración de catálogo de cuentas. 2.-Realizar balance general. 3.-Estado de resultados.		Participación en el foro del módulo 1.
Criterios de evaluación.	7/10	10/15	Elaboración de catálogo de cuentas considerando conceptualización básica y relevancia de elaboración en cuanto a atributos. Realizar balance general y estado de resultados. 2/3		Participación en el foro del módulo 1: Relevancia de la Intervención en el tema. Diálogo virtual sobre el tema. (2 participación mínimas relevantes del tema).

Obtención del logro del módulo 1.- Cada estudiante tendrá que dirigirse a un TA para que él determine si se ha conseguido el logro, o en su caso qué ha de hacer para conseguirlo. A su vez, el TA tendrá los siguientes criterios de evaluación: se requiere como mínimo el 70% de la autoevaluación, el 75% de la evaluación, el 65% de los documentos requeridos y 2 participaciones relevantes en el foro.

Cuadro 4.- Sistema de evaluación de la unidad 2 componentes para el análisis financiero

Título de la unidad:		Componentes para el análisis financiero		
	Autoevaluación	Evaluaciones por dominio de tareas		
		Comprensión	Asimilación	Dominio
	Responder cuestionario en línea.	Responder cuestionario conceptual en línea.	Aplicar a ejemplos de estados financieros básicos los diferentes tipos de análisis financiero.	Aplicación práctica sobre los diferentes tipos de análisis financiero y participación en el foro.
Instrumento para evaluar	Anexo 3. Cuestionario de autoevaluación.	Anexo 4. Cuestionario de evaluación.	Documento escrito con sustento teórico sobre los componentes para el análisis financiero.	Participación en el foro del módulo 2.
Criterios de evaluación.	4/5	4/5	1.- Sustento teórico. 2.- Comprensión crítica. 3.- Formalidad en forma y en contenido.	Participación en el foro del módulo 2: Relevancia de la Intervención en el tema. Diálogo virtual sobre el tema. (2 participación relevantes del tema).

Obtención del logro del módulo 2.- Cada estudiante tendrá que dirigirse a un TA para que él determine si se ha conseguido el logro, o en su caso qué ha de hacer para conseguirlo. A su vez, el TA tendrá los siguientes criterios de evaluación: se requiere como mínimo el 80% de la autoevaluación, el 85% de la evaluación, el 90% de los documentos requeridos y 2 participaciones relevantes en el foro.

Cuadro 5.- Sistema de evaluación de la unidad 3 aplicación de técnicas de análisis

Título de la unidad:		Aplicación de técnicas de análisis			
	Autoevaluación	Evaluaciones por dominio de tareas			
		Comprensión	Asimilación	Dominio	
	Responder preguntas sobre aplicación de técnicas de análisis.	Responder preguntas detonadoras de módulo 3.	Aplicación de técnicas de análisis.	Aplicación práctica sobre análisis financiero.	
Instrumento para evaluar	Anexo 5. Cuestionario de autoevaluación.	Participación conceptual foro 3.	Documento escrito con un análisis financiero a los principales estados financieros de una empresa.	Participación en el foro del módulo 3.	
Criterios de evaluación.	5/5	2/2	Análisis correcto. Sustento teórico.	Participación en el foro del módulo 3: Relevancia de la Intervención en el tema. Diálogo virtual sobre el tema. (2 participación mínimas relevantes del tema).	

Obtención del logro del módulo 3.- Cada estudiante tendrá que dirigirse a un TA para que él determine si se ha conseguido el logro, o en su caso qué ha de hacer para conseguirlo. A su vez, el TA tendrá los siguientes criterios de evaluación: se requiere como mínimo el 100% de la autoevaluación, el 75% de la evaluación, el 85% de los documentos requeridos y 2 participaciones relevantes en el foro.

Cuadro 6.- Sistema de evaluación de la unidad 4 aplicación práctica de análisis de estados financieros

Título de la unidad:		Aplicación práctica de análisis de estados financieros			
	Autoevaluación	Evaluaciones por dominio de tareas			
		Comprensión	Asimilación	Dominio	
	Responder cuestionario de la unidad.	Responder preguntas detonadoras de módulo 4.	Análisis financiero de un caso en particular.	Aplicación práctica sobre análisis financiero y exposición de caso en foro.	
Instrumento para evaluar	Anexo 6. Cuestionario de autoevaluación.	Participación foro modulo 4.	Análisis mediante razones financiera. Análisis mediante método de tendencias. Análisis mediante	Participación en el foro del módulo 4.	

Criterios de evaluación.	5/5	2/2	análisis de tamaño común y de índices.	
			Análisis financiero completo. Sustento teórico. Interpretación de resultados.	Participación en el foro del módulo 4: Relevancia de la Intervención en el tema. Diálogo virtual sobre el tema. (2 participación mínimas relevantes del tema).

Obtención del logro del módulo 4. - Cada estudiante tendrá que dirigirse a un TA para que él determine si se ha conseguido el logro, o en su caso qué ha de hacer para conseguirlo. A su vez, el TA tendrá los siguientes criterios de evaluación: se requiere como mínimo el 100% de la autoevaluación, dos participaciones sustentadas de acuerdo a las preguntas detonadoras, el análisis financiero sustentado teóricamente y 2 participaciones relevantes en el foro.

Recursos a utilizar

Los recursos serán vinculados con actividades y contenidos. Entre ellos, destacan la lista de materiales a utilizar para este epígrafe y para realizar las actividades de que consta: documentos en PDF, doc, etc., videos temáticos, vídeos de conferencias, otros vídeos, lecturas en documento o libro impreso, PPTs, enlaces web, foros, etc.

Foros, materiales (PDF y PPT), videos

Los materiales se organizaron y eligieron de acuerdo a las necesidades requeridas para cumplir con los objetivos y poder cumplir con epítome de la unidad.

Ppt: se utilizará como material extra.

1. http://www.sat.gob.mx/fichas_tematicas/buzon_tributario/Paginas/contabilidad_electronica.aspx
2. ..\ContabilidadElectronica.pptx
3. <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/cu/2012/aaup.pdf>
4. Pdf: se utilizará como material extra.
5. http://www.sat.gob.mx/fichas_tematicas/buzon_tributario/Documents/e_CatalogoCuentas.pdf
6. http://www.sat.gob.mx/fichas_tematicas/buzon_tributario/Documents/codigo_agrupador.pdf
7. Antología de Curso. Parte 1: Información financiera (pendiente su publicación).

Video introductorio al curso, donde se presentarán a grandes rasgos la metodología seguir, el desarrollo de los módulos y todo lo concerniente a ello. (Edición en proceso).

1. Importancia de la información financiera (video complementario para conocer la importancia de la información financiera):
2. <https://www.youtube.com/watch?v=mMZdcTjxEuA>

3. <https://www.youtube.com/watch?v=570WHzg5ixE>
4. <https://www.youtube.com/watch?v=vpCrZHjdLRU>

Actividades

Las actividades que se proponen para ayudar a alcanzar los objetivos planteados, son objeto de autoevaluación o de apoyo por los profesores asistentes, entre ellos destacan las lecturas, participación en los foros, visitar webs, ver vídeos, realizar síntesis o trabajos, etc.).

Las actividades que se llevarán a cabo por módulo serán:

Módulo 1

- Responder cuestionario (anexo 1) , organizar catálogo de cuentas, balance general y estado de resultados; y
- Participación en foro (contestar preguntas detonadoras).

Cuadro 7.- actividades del módulo 1

Título del foro del módulo 1:	Información financiera
Objetivo del módulo:	Que el estudiante, sea capaz de identificar información financiera en los estados financieros básicos de una empresa, para analizarlos.
Duración:	El foro tendrá una semana de duración del 10/09/16 hasta el 18/09/16.
Preguntas detonadoras:	1. ¿Cuál es la importancia de los catálogos de cuenta en una empresa? 2. ¿Qué importancia tiene la información que resulta del balance general en una empresa? 3. ¿Qué importancia tiene la información que resulta del estado de resultados en una empresa?

Módulo 2

Responder cuestionario en línea, realizar documento escrito con sustento teórico sobre componentes para el análisis financiero; y Participar en el foro (contestar preguntas detonadoras).

Cuadro 8.- actividades del módulo 2

Título del foro del módulo 2:	Componentes para el análisis financiero
Objetivo del módulo:	Que el estudiante, conozca los componentes para realizar un análisis financiero.
Duración:	El foro tendrá una semana de duración del 19/09/16 hasta el 02/10/16.
Preguntas detonadoras:	1. ¿Cuáles son los componentes para realizar un análisis financiero? 2. ¿En qué consisten cada uno de los componentes de análisis financiero?

Módulo 3

Responder cuestionario en línea, realizar documento escrito con un análisis financiero a los principales estados financieros de una empresa; y participar en el foro (contestar preguntas detonadoras).

Cuadro 9.- actividades del módulo 3

Título del foro del módulo 3:	Aplicación de técnicas de análisis
Objetivo del módulo:	Que el estudiante, sea capaz de aplicar las diversas técnicas de análisis de estados financieros.
Duración:	El foro tendrá una semana de duración del 03/10/16 hasta el 23/10/16.
Preguntas detonadoras:	1. ¿Cómo se aplica el análisis mediante la técnica de razones financieras? 2. ¿Cómo se aplica el análisis mediante la técnica de tendencias? 3. ¿Cómo se aplica el análisis mediante la técnica de tamaño común y de índices?

Módulo 4

Responder cuestionario en línea, realizar análisis financiero de un caso en particular (documento en formato pdf con sustento); y participar en el foro (contestar preguntas detonadoras).

Cuadro 10.- actividades del módulo 4

Título del foro del módulo 4:	Aplicación práctica de análisis de estados financieros
Objetivo del módulo:	Que el estudiante, domine la práctica de análisis de estados financieros.
Duración:	El foro tendrá una semana de duración del 24/10/16 hasta el 13/11/16.
Preguntas detonadoras:	1. ¿Qué obstáculos tuviste en la práctica aplicando las diversas técnicas de análisis? 2. Experiencias al realiza el análisis de estados financieros.

Fase 4 de diseño instruccional

Funciones de los profesores (Teacher Assistant)

De acuerdo a las necesidades del curso diseñado, los TA tendrán las siguientes funciones:

- *Ser parte del equipo organizador del curso (etapa de planeación).*
- *Dominar la plataforma del curso.*
- *Dominar el contenido del curso (teórica y prácticamente).*
- *Conocer a los alumnos (de manera general, sus expectativas).*
- *Motivar a los alumnos a través del acompañamiento en dudas técnicas y de contenido.*
- *Retroalimentar comentarios abiertos en foros (crítica constructiva posterior a la lectura de los mismos).*

- *Retroalimentar a los alumnos a través de comentarios privados para su mejor desempeño en el curso.*
- *Recompensar a los estudiantes por la consecución de los objetivos más relevantes del curso.*
- *Realizar informe periódico (para revisar con el Profesor Instructor) sobre el desarrollo de los alumnos asignados.*
- *Asignar calificación previa.*
- *Determinar y dar a conocer el logro obtenido para que el alumno avance al siguiente módulo.*
- *Otras no consideradas en la etapa de planeación.*

LITERATURA CITADA

- Agudelo, Mónica (2009). Importancia del diseño instruccional en ambientes virtuales de aprendizaje. Disponible en http://www.tise.cl/2009/tise_2009/pdf/14.pdf
- Anderson, L.W.; Block, J.H. (1985): «Mastery learning model of teaching and learning», en T. HUSEN; T.N. POSTLETHWAITE (eds.): The International Encyclopedia of Education, Oxford, Pergamon, pp. 3219-3230.
- Belloch, Consuelo (2013). Diseño Instruccional. Unidad de Tecnología Educativa (UTE). Universidad de Valencia <http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1MXBYRSF8-1Y2JTP7-RM/EVA4.pdf>
- Escontrela M., Ramón (2003). Bases para Reconstruir el Diseño Instruccional en los Sistemas de Educación a Distancia Escuela de Educación de la UCV. Docencia Universitaria, Vol IV, Nº 1, SADPRO-UCV Universidad Central de Venezuela. http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol4_n1_2003/5_art_2ramon_escontrela.pdf
- Guárdia y Sangrá (2004). Diseño instruccional y objetos de aprendizaje; hacia un modelo para el diseño de actividades de evaluación del aprendizaje on-line. Publicación en línea. Murcia (España). Año IV. Número monográfico IV.- 26 de Julio de 2005. <http://www.um.es/ead/red/M4/>
- Macías, A., Maturano, C.I. y Castro, J.I. (1997). Investigación y experimentos didácticos. Evaluación de una experiencia de aula con un diseño basado en la teoría de la elaboración. Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales (IIECE). República de Argentina. Publicado en <http://ddd.uab.cat/record/22268>
- (POOCs). <https://docs.google.com/document/d/1TkUhUa9IPDPhWtoFSHGCB1w7zvzH9sQtpcm3kHu2g8o/edit?usp=sharing>
- Salinas, Jesús (2012). La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros. Disponible en <http://www.um.es/ead/red/32/salinas.pdf>
- Vizcarro (2013) Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los RESULTADOS DEL APRENDIZAJE. publicado por ANECA. http://www.aneca.es/content/download/12765/158329/file/learningoutcomes_v02.pdf
- Zapata, M. (2016). El diseño instruccional y sus Componentes. https://openeducation.blackboard.com/bbcswebdav/courses/mooc_uah05b/dise%C3%B1o_componentes.pdf
- Zapata-Ros, M. (2016). El diseño instruccional de los cursos abiertos online. Unidad 6: Los profesores asistentes. Texto base.
- Zapata Ros, Miguel (2016). Introducción al curso “Diseño instruccional de cursos abiertos online”. Disponible en https://openeducation.blackboard.com/mooc-catalog/courseDetails/view?course_id=_732_1
- Zapata-Ros, M. (2013). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del “conectivismo”.

Zapata-Ros, Miguel (2009): Tesis Doctoral Secuenciación de contenidos. Especificaciones para la secuenciación instruccional de objetos de aprendizaje. Alcalá de Henares, Diciembre de 2009.<http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/9122/tesis%20con%20revision%20aplicada%20DEFINITIVA%20para%20imprimir%2031-12.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos particularmente a la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa, por apoyar el proyecto, así como a la Universidad de Alcalá por brindar cursos de capacitación en ésta área.

Síntesis curricular

Anet Yuriria de Jesús López Corrales

Profesora e Investigadora de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa, adscrita a la Unidad Los Mochis, donde imparte talleres en el Programa Educativo de Licenciatura en Contaduría, así también es Comisionada de Instrumentación y Apoyo a la Investigación de la Coordinación General de Investigación y Postgrado de UAIS. Miembro activo del Sistema Estatal de Investigadores (INAPI), forma parte del Sistema Interno de Investigadores (UAIS), cuenta con Perfil Deseable (PRODEP) y es Líder del Cuerpo Académico Educación Intercultural en el Área Contable, Administrativa y Fiscal (CAEIC) con reconocimiento PRODEP en etapa de formación. Su experiencia profesional incluye la colaboración en proyectos de investigación, ha publicado diversos artículos en revistas indexadas, capítulos de libros, además de memorias de congresos, ha participado en libros y ha colaborado como juez evaluador de proyectos de investigación. Recientemente obtuvo la insignia final del Curso “Diseño Instruccional de cursos abiertos on.line por la Universidad de Alcalá. Correo electrónico: anetyuje@hotmail.com y anetlopez@uaim.edu.mx

Verónica Camacho Valdez

Profesora e Investigadora de Tiempo Completo de la Universidad Intercultural de Sinaloa, adscrita a la Unidad Mochicahui, donde imparte talleres en el Programa Educativo de Licenciatura en Contaduría. Miembro activo del Sistema Interno de Investigadores (UAIS), cuenta con Perfil Deseable (PRODEP) y es Miembro del Cuerpo Académico Educación Intercultural en el Área Contable, Administrativa y Fiscal (CAEIC) con reconocimiento PRODEP en etapa de formación. Cuenta con Maestría de Economía y Negocios y actualmente participa en la revisión de artículos científicos y ponencias de diversos congresos. Correo electrónico: veroscamacho@hotmail.com



PROPUESTA DE DISEÑO INSTRUCCIONAL DE UN *MOOC* CON BASE EN LA TEORÍA DE LA ELABORACIÓN Y EL *MASTERY LEARNIG*

PROPOSAL FOR A *MOOC* INSTRUCTIONAL DESIGN BASED ON THE THEORY DEVELOPMENT AND *MASTERY LEARNIG*

José Emilio Sánchez-García¹; Brenda Edith Gutiérrez-Herrera² y José Luis Armenta-Nieblas³

¹Docente Investigador de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa, Los Mochis, Sinaloa, México. ² PTC de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa, Los Mochis, Sinaloa, México. ³ PTC de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa, Los Mochis, Sinaloa, México. Responsable: José Emilio Sánchez García. Fuente de Cristal 2334. Fraccionamiento. Fuentes del Bosque. C.P. 81229. Tel: 01 (668) 8160-320 al 350. Correo electrónico: emilio_507@hotmail.com.

RESUMEN

Los primeros cursos masivos abiertos en línea *cMOOC* carecían de un diseño instruccional y ahora se han cambiado hacia modelos que cuentan con un diseño instruccional denominados *xMOOC*. La presente investigación realiza una propuesta de diseño instruccional para un *MOOC* utilizando el método adaptativo simplificado *SAM* inspirado en la teoría de la elaboración y la estrategia de aprendizaje para el dominio *Mastery Learning* como parte del método de investigación basado en el diseño del paradigma cualitativo. Los resultados explican y justifican el procedimiento utilizado para la elaboración del diseño instruccional. La conclusión a la que se ha podido llegar es que tanto *SAM* y la estrategia de *Mastery Learning* han permitido realizar el diseño instruccional para un *MOOC* de forma sencilla con énfasis en la práctica pero sustentado con las bases teóricas, personalizado mediante el seguimiento en los foros y considerando la estrategia de aprendizaje para el dominio.

Palabras clave: epitome; secuenciación de contenidos; profesores asistentes.

SUMMARY

The first massive open online courses *cMOOC* lacked an instructional design and have now shifted to models that have an instructional design called *xMOOC*. This document makes a proposal instructional design for *MOOC* using the simplified adaptive method *SAM* inspired by the theory development and strategy of *Mastery Learning* as part of the research method based on the design of the qualitative paradigm. The results explain and justify the procedure used for the preparation of instructional design. The conclusion that has been reached is that both *SAM* and strategy *Mastery Learning* has allowed the instructional design for *MOOC* easily with emphasis in practice but supported with theoretical, personalized basis by tracking post and considering the learning strategy for the domain.

Key words: epitome, sequence of contents, teachers, assistants.

INTRODUCCIÓN

Los cursos masivos abiertos en línea *MOOC* han evolucionado hacia opciones que cambian de forma muy rápida y con un número indefinido de tipos; sin embargo todos cuentan con una característica común, la educación universitaria como una educación abierta.

Así mismo en esta evolución se ha identificado que los primeros *MOOC* denominados *cMOOC* carecían de un diseño instruccional y ahora se han cambiado hacia modelos que cuentan con un diseño instruccional sustentados en las teorías del aprendizaje así como también cuentan con docencia *Mastery Learning* los cuales se han nombrado como *xMOOC*.

De acuerdo con Reiser y Dempsey (2007) citados por Zapata (2013a) el diseño instruccional es “*un proceso sistemático que se emplea para desarrollar programas de educación y capacitación de manera continua y confiable*”. Según Merrill, Leston, Lacy y Pratt (1966) la instrucción es una ciencia y el diseño instruccional es una tecnología que se sustenta en la ciencia. Es una tecnología para el desarrollo de experiencias de aprendizaje en ambientes, los cuales promueven la adquisición de conocimientos y habilidades específicas.

Para los autores de la presente investigación el diseño instruccional consiste en planear, organizar la secuencia de los contenidos y los demás elementos del diseño instruccional de tal forma que faciliten la construcción de los aprendizajes por parte de los estudiantes considerando la activación de los conocimientos que ya poseen.

Ahora bien congruente con esta evolución de los MOOC resultó pertinente el estudio de las diferentes teorías del aprendizaje: conductismo, cognitvismo y construccinismo que proporcionan la bases en la cual se apoya la secuenciación de contenidos y todos los elementos del diseño instruccional, es decir las diferentes teorías del aprendizaje, representan diferentes posturas ante el conocimiento y en consecuencia la organización de los contenidos tiene que estar alineados o responder a una teoría (o varias) que la fundamenta y que la explica tal como se representa en la *Figura 1*:



Figura 1.-Teorías que ilustran el diseño instruccional (Zapata, 2015a).

La secuenciación de contenidos es una parte muy importante en el diseño instruccional debido a que a través de la organización jerárquica de los contenidos así como de las tareas o actividades se podrán alcanzar las intenciones educativas. La secuenciación establece el conjunto de conceptos y tareas, es decir actividades necesarias con la intención de tender un puente entre los objetivos y los contenidos a aprender por el estudiante.

En este mismo sentido la teoría clásica de la elaboración para la secuenciación de contenidos de Reigeluth y Stein de acuerdo con Del Carmen (1989) citada por Zapata (2010), tiene como propósito el de “prescribir criterios para seleccionar, secuenciar y organizar los contenidos educativos, de forma que se consiga una óptima adquisición, retención y transferencia de los mismos”

La teoría de la elaboración, intenta superar las debilidades o limitaciones de la técnica de análisis de los contenidos y análisis de la tarea, tomando lo mejor de ambas técnicas y agregando las aportaciones de otros autores que la fortalecen en este sentido Zapata (2010) explica que:

[...] De Ausubel toma la estructura jerárquica de los contenidos en función de las condicionantes y de las representaciones que disponen los alumnos de los contenidos. De Gagné adopta la noción de prerrequisitos de aprendizaje, en el sentido de aceptar que existen determinadas habilidades que son anteriores, más simples y necesarias para otras más complejas. De Bruner toma la noción de currículo en espiral, que postula de organizar la instrucción en torno a unas ideas eje, que son retomadas sucesivamente en los distintos niveles educativos, con un grado progresivo de profundización. De las recientes aportaciones de la psicología cognitiva de Novak, recoge el concepto de esquema de conocimiento y la importancia de presentar una atención explícita a los componentes metacognitivos [...].

Esta teoría al integrar componentes de la técnica de análisis de contenidos y la técnica de análisis de tareas para superar las limitaciones de cada una; tiene como resultado las secuencias elaborativas.

La teoría de la elaboración se fundamenta en el siguiente principio: “Los contenidos de enseñanza tiene que ordenarse de manera que los elementos más simples y generales ocupen el primer lugar, incorporando después, de manera progresiva, los elementos más complejos y detallados”. (Zapata, 2010).

En este principio se ve una gran influencia de la técnica de análisis de contenidos de Ausubel, presentando primero una visión general (organizadores previos) con los elementos más generales y posteriormente los más detallados, elaborando cada parte por separado regresando a la visión general para fortalecerla. Al final de cada nivel de elaboración se incluye una síntesis y un resumen, el resumen consiste en un repaso de los elementos del contenido en ese nivel y la síntesis muestra la relación entre los elementos. (Zapata, 2010). La intención es que los alumnos puedan empezar con los contenidos de acuerdo con el nivel de complejidad más adecuado con su estado de conocimientos.

Ahora bien la teoría de la elaboración a pesar de ser una teoría muy completa, no puede resolver todos los problemas relacionados con la decisión de la secuenciación de contenidos, debido a que los problemas a resolver en cada caso son complejos; sin embargo representa una guía, directriz u orientación para la toma de decisión respecto a la secuenciación de los contenidos.

De acuerdo con Zapata (2009) el Modelo Simplificado y Adaptativo de Diseño de Objetos de Aprendizaje y Secuenciación (SAM) es una teoría de diseño instruccional de forma simplificada para la atención de necesidades prácticas; basado en la teoría clásica de la elaboración de Reigeluth y se compone de tres directrices y de una taxonomía de tipos de objetos de aprendizaje, sin embargo en esta investigación solo se mencionan las directrices que se han rescatado que son pertinentes con el diseño instruccional del curso:

- a) El análisis de contenidos, diferenciándolo en elementos de aprendizaje;*
- b) la síntesis y organización conjunta en un esquema de relaciones operativas conceptuales, en ambos casos de los contenidos de aprendizaje de un área de contenido indiferenciada inicialmente (por ejemplo, Matemáticas, Psicología...), [...] (Zapata, 2009).*

En el esquema de relaciones se consideran los contenidos de tres tipos conceptuales, procedimentales y complejos. Las relaciones son de dos tipos, las que vinculan tareas y sub-tareas o conceptos o subconceptos y las relaciones en doble dirección entre conceptos o tareas pero en distinto contexto.

Según Zapata (2010) después de realizar el esquema de relaciones se realiza lo siguiente:

3. Trasladamos el esquema plano y ramificado en un esquema lineal o secuencia con distintos niveles de ejecución

4. Trasladamos el esquema lineal (secuencia) a un objeto Guía Didáctica [...]

En otro orden de ideas en la estrategia de aprendizaje para el dominio *Mastery Learning* de acuerdo con Bloom (1976) citado por Pérez (s.f.) cualquier persona en el mundo puede aprender, y casi todas las personas pueden aprender si se les provee de apropiadas condiciones de aprendizaje.

En este sentido el aprendizaje para el dominio permite que los estudiantes que son más lentos en su aprendizaje se les proporcionen el tiempo, así como las acciones correctivas para poder lograr los objetivos de aprendizaje en tanto que los alumnos más rápidos podrán enriquecer sus aprendizajes y en su caso actuar como tutores de los estudiantes a trazados. Así pues el aprendizaje para el dominio es un sistema integrado de instrucción que incluye procedimientos para identificar y evaluar los resultados de aprendizajes deseados y además contribuye para el logro de los resultados de aprendizajes, esto último es lo más relevante.

Las características de esta estrategia se orientan hacia el grupo de estudiantes, donde se puede utilizar el potencial de las tecnologías de la información y comunicación para la atención personalizada; sin embargo la estrategia de aprendizaje para el dominio confía principalmente en las personas más que en instrumentos tecnológicos, por lo tanto el docente debe planificar su práctica educativa, elaborar pruebas de carácter formativo y crear los procedimientos correctivos. En este modelo los estudiantes no podrán continuar con un nuevo material hasta que logren los resultados de aprendizaje deseados.

Por otro lado la relevancia de la presente investigación consiste en conocer la eficiencia del método para conseguir los objetivos educativos tal como lo señala Zapata (2016):

El principal interés de los investigadores que desarrollan, de los docentes y de los gestores, que ponen a prueba teorías descriptivas, es la validez de las mismas, mientras que para los que trabajan las teorías del diseño lo principal es la idoneidad: Es decir, si este método nos ayuda a conseguir los objetivos de nuestros trabajos de una manera mejor que cualquier otro medio conocido.

Es importante mencionar que el presente trabajo es un avance de la investigación pues tiene como objetivo construir una propuesta justificada y fundada del procedimiento para realizar un diseño instruccional de un MOOC con base en la teoría de la elaboración, fortalecida con el aprendizaje para el dominio *Mastery Learning*; por lo tanto aún falta realizar la investigación de campo, es decir impartir el curso a estudiantes aplicando el diseño instruccional realizado para conocer la eficiencia en logro de los objetivos educativos.

Ahora bien la característica de acceso masivo de los MOOC afecta la personalización del curso así como también a otros elementos del diseño instruccional como son los objetivos, evaluación, recursos y actividades.

Sin embargo de acuerdo con Zapata (2015a) la personalización es otra línea de desarrollo en el uso de las tecnologías como apoyo a la educación, donde el propósito es personalizar el diseño instruccional en su conjunto para adaptarlo a las características de aprendizaje del estudiante así como también en el énfasis en que es el estudiante el que debe hacer el esfuerzo por adaptarse a una situación cambiante. El sentido de la personalización en el presente curso es la utilización de las tecnologías para conocer las características del estudiante en cuanto a sus preferencias, características de su andamiaje cognitivo y a partir de esto presentar los nuevos conocimientos.

Por otro lado independientemente del acceso masivo de los *MOOC* o de cursos en línea personalizados la secuenciación como elemento del diseño instruccional es inmune al grado de apertura.

Como antecedentes de la presente investigación se cuenta con la realizada por Zapata (2015a) donde construye una propuesta del procedimiento para realizar el diseño instruccional de un curso que podría ser un *MOOC* pero a la vez un curso en línea, abierto y personalizado y que también faltaría aplicar el diseño instruccional propuesto a un caso específico para conocer de forma más completa la eficiencia del procedimiento en el logro de los objetivos educativos.

MATERIALES Y MÉTODOS

El enfoque de la presente investigación es cualitativo de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) explican que *...la investigación cualitativa se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto* se trata pues, de comprender el significado que las personas asignan a las cosas o a la realidad de su entorno cotidiano que los rodea, expresados a través de sus opiniones, percepciones de acuerdo con sus experiencias o vivencias.

El paradigma principal es el socio-crítico, pues se utilizó como método la investigación basada en el diseño la cual combina investigación, diseño y práctica y sus resultados son: construcciones, modelos, métodos, marcos, ejemplificaciones y mejores teorías por lo tanto se ha considerado como el método más adecuado para llevar a cabo esta investigación (AIS, 2007) citado por (Muyinda, 2010).

Se ha considerado el objetivo como criterio para seleccionar el método de investigación el cual es: Realizar un diseño instruccional de un *MOOC* con base en la teoría de la elaboración, fortalecida con el aprendizaje para el dominio *Mastery Learning*.

Este tipo de metodologías se aplican a los estudios relacionados con los procesos, indicando la forma de actuar ante los cambios dinámicos. La investigación basada en el diseño se utiliza para realizar intervenciones educativas, en un ciclo iterativo donde el modelo es revisado en la práctica y sus resultados parciales sirven como retroalimentación para refinar el diseño.

En el caso de la presente investigación el diseño de investigación consiste en los siguientes pasos como se muestra en la *Figura 2*:



Figura 2.-Investigación basada en el diseño (Reeves, 2000, citado por Peterson y Herrinton (2005).

Primer ciclo

1.-Análisis de problemas prácticos

En el caso de la presente investigación el problema práctico consistió en la carencia de diseño instruccional de los primeros MOOC es decir los del enfoque conectivista, tal y como lo señalaba Zapata (2013b):

Los MOOCs que conocemos carecen de diseño instruccional y de una metodología propia, no son evaluativos ni investigativos, no pueden integrarse en una investigación en la que se utilicen las calificaciones como la variable dependiente en la investigación, sea cual sea la variable independiente.

2.-Desarrollo de soluciones con un marco teórico

Con base en la problemática planteada acerca de la carencia del diseño instruccional de los MOOCs conectivistas y con el propósito de atender el objetivo de la presente investigación: Realizar un diseño instruccional de un MOOC con base en la teoría de la elaboración, fortalecida con el aprendizaje para el dominio *Mastery Learning*, se realizó la propuesta de diseño instruccional, los elementos que se desarrollaron al detalle son el epítome, los resultados de aprendizaje, los contenidos secuenciados, actividades, evaluación, recursos y profesores asistentes. Todos estos elementos se encuentran relacionados conformando un todo organizado en armonía que garantiza el logro de los resultados de aprendizaje.

a).-Epítome

De acuerdo con Zapata (2010) “La panorámica global que constituye el primer paso de la secuencia elaborativa recibe el nombre de organizador previo o epítome”.

b).-Resultados de aprendizaje

Según Vizcarro (s.f.):

Los resultados del aprendizaje se definen a través de declaraciones o frases que contienen un verbo que expresa una acción, un contenido u objeto sobre el que el estudiante tiene que actuar y un contexto o condiciones en la que se producirá la ejecución [...]

c).- Contenidos secuenciados

Se procedió a realizar el esquema de relaciones; determinando los elementos que lo configuran, considerando los diferentes tipos de contenidos (conceptos, procedimientos y complejos), así como también se establecieron las relaciones entre los elementos del mapa, para posteriormente construir la secuencia elaborativa; que finalmente se trasladó a la guía didáctica.

Ahora bien, en este modelo se encuentra implícita la teoría clásica de la elaboración; por lo tanto se trató de presentar el contenido en un primer momento con términos muy simples y generales considerando tener una panorámica global de lo que va ser aprendido; para posteriormente en cada uno de los siguientes momentos incrementar los detalles y complejidad de sus elementos o componentes. En el caso de habilidades complejas se procedió a descomponerla en sub-habilidades.

d).-Actividades de aprendizaje

Las actividades tienen como función contribuir a lograr los objetivos de aprendizaje y generalmente es una tarea o algo que un estudiante hará interactuando con otros estudiantes o con él docente, los cuales pueden ser tareas, chat, foros, etc.

e).-Evaluación

El sistema de evaluación que se ha considerado en este curso será del tipo *Mastery Learning* donde los dos profesores asistentes (T.A.) proporcionarán seguimiento en el avance de los aprendizajes de los estudiantes, acompañándolos y orientándolos en la consecución de las distintas actividades aclarando sus dudas mediante los distintos foros, verificando el logro de los resultados de aprendizaje y sugiriendo las acciones correctivas en caso de no alcanzar los resultados deseados.

Los profesores asistentes (T.A.) serán responsables de una cantidad determinada de estudiantes y de su evaluación formativa asignando un resultado parcial de acuerdo con el nivel de dominio de la tarea, finalmente el profesor titular será responsable de la evaluación sumativa asignado una valor numérico y el *badge* correspondiente. Los criterios de logro se establecen antes del inicio del curso mediante indicadores de desempeño. En síntesis se trata que todos los estudiantes independientemente de sus ritmos de aprendizaje alcancen los resultados de aprendizaje deseados.

f).-Recursos

Los recursos son información que los profesores desean que los estudiantes lean o vean para contribuir en el proceso de aprendizaje. También son las diferentes maneras de distribuir los contenidos en distintos formatos de presentación; los cuales pueden ser enlaces a documentos, videos y otras páginas.

g).-Profesores asistentes

De acuerdo a la estrategia de *Mastery learning* se debe procurar propiciar las condiciones adecuadas para que todos los estudiantes alcancen el logro o dominio de la tarea; pues bien una de las variables claves en este sistema complejo que es la educación lo constituyen los profesores asistentes (*Teacher Assistants T.A.*) quienes asistirán al estudiante, les harán sugerencias, los motivarán, para llegar a conseguir los resultados de aprendizaje esperados y conseguir el *badge* de cada unidad.

En el presente curso se contará con el profesor titular de la asignatura y dos profesores asistentes (T.A.) donde la distribución de las tareas entre los dos profesores asistentes (T.A.) se realizará al 50% del total de los alumnos matriculados al curso, es decir la participación en los foros y la entrega de trabajos por parte de los estudiantes se distribuirá para su seguimiento a la mitad de los alumnos registrados para cada uno de los profesores asistentes (T.A.).

3.- Evaluación y prueba de soluciones en la práctica

La presente investigación no se encuentra concluida toda vez que lo que se informa son avances de investigación, pero es en esta etapa donde el diseño instruccional propuesto se pondrá en operación con los estudiantes para conocer su efectividad en relación con el logro de los objetivos educativos.

4.- Documentación y reflexiones para producir principios de diseño

En este apartado se realizarán reflexiones sobre las características del diseño instruccional propuesto, considerando las lecciones aprendidas en las evaluaciones por parte de estudiantes.

Segundo Ciclo

Con base en los resultados obtenidos se podrá iniciar un segundo ciclo con la intención de refinar el diseño instruccional de acuerdo a lo que establece el método de investigación basada en el diseño.

El segundo ciclo consistirá en los mismos pasos, solo que partirá del resultado de la evaluación, es decir de las percepciones y problemáticas presentadas en el uso en la práctica del primer diseño instruccional por parte de estudiantes y de la observación que se realice.

Al final de los dos ciclos del método de investigación basado en el diseño se obtendrá un nuevo diseño probado por los estudiantes que permitirá realizar una contribución en la práctica, partiendo de teoría y cumpliendo con el objetivo de la investigación.

Es importante mencionar que la investigación basada en el diseño no tiene como objetivo la replicación de las implementaciones realizadas, sino más bien mejorar cada vez más el diseño; así como obtener una guía para implementar este diseño en situaciones educativas similares.

Así pues el método de investigación basada en el diseño sigue un proceso continuo que vincula la investigación, el diseño e innovación. El diseño de la presente investigación se apoyará además, a través de diferentes estrategias o técnicas de recolección de información como la observación participante y entrevistas así como de diferentes instrumentos como diario de campo, guía de entrevistas y cuestionarios estos últimos complementarán y enriquecerán la información cualitativa.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación se explica y justifica cómo se ha realizado cada elemento del diseño instruccional del curso: análisis y diseño de base de datos relacionales considerando las teorías antes mencionadas.

a).-Epítome: Analizar y diseñar base de datos relacionales.

Justificación del epítome: analizar y diseñar son las dos grandes dimensiones que integran la idea general y que posteriormente se desarrollaron con mayor nivel de detalle y complejidad. El epítome se configura con base a un contenido organizador en este caso son los procedimientos, lo cual se encuentra alineado con lo que (Gil, 2003) señala:

[...] si el contenido es de tipo procedimental, cada paso de ese procedimiento general que se presentó en el epítome puede ahora dividirse en pequeños sub-procedimientos, estrategias y habilidades específicas (cuya implementación depende, a su vez, de diferentes circunstancias con sus determinadas excepciones). Los niveles de elaboración serán tantos como se pretenda complejizar dichos procedimientos.

Ahora bien no significa que no se consideraron otros tipos contenidos de carácter teóricos o conceptuales, los cuales se utilizarán cuando sea necesario para poder realizar las prácticas y en general para el proceso de aprendizaje, pero se parte de un hilo conductor de un contenido de carácter procedimental o de aplicación.

b).-Resultados de aprendizaje

Objetivo General: Analizar y diseñar base de datos relacionales.

- Analizar un problema de sistematización de la información correspondiente a la vida real o simulada.
- Diseñar el modelo conceptual a partir del análisis realizado en un proyecto de tratamiento de la información determinado.
- Diseñar el modelo lógico relacional a partir del modelo conceptual de tal forma que qué satisfaga las reglas de normalización.
- Diseñar el modelo físico a partir del modelo lógico definiéndose sintácticamente bajo un estándar.
- Aplicar el lenguaje estructurado de consultas *SQL* para la manipulación de los datos en un proyecto de tratamiento de la información determinado.

c).- Contenidos secuenciados

Debido a que el hilo conductor es el de un contenido de carácter procedimental o de aplicación el método que se consideró más apropiado para la secuenciación de contenidos fue el de simplificación de condiciones que proporciona la teoría de la elaboración para tareas de procedimientos, sin embargo dado que el texto base del curso “Diseño instruccional de cursos abiertos *on-line*” presentaba el Modelo Simplificado y Adaptativo de Diseño de Objetos de Aprendizaje y Secuenciación (*SAM*) se procedió de acuerdo con las procedimientos que establece este modelo; es decir siguiendo sus prescripciones de diseño instruccional.

La mayor parte de los contenidos son de tipo procedimental en algunos casos algorítmicos; pero sobresalen los de tipo heurísticos como es el caso del proceso de traducción de la representación conceptual a la representación lógica relacional, donde se aplica una determinada regla en función de ciertos criterios (cardinalidad mínima en determinado tipo de interrelación) tal como lo señalan Luque, Gómez, López y Cerruela (2002):

[...]Sigue siendo importante para cualquier usuario de la base de datos el conocimiento (naturalmente, a distinto nivel de profundidad dependiendo del tipo de usuario) de la teoría en la cual se soporta esta tecnología y de las heurísticas a seguir en el proceso de traducción de un problema del mundo real a una representación entendible por los sistemas de gestión de bases de datos [...]

Así mismo la programación en *SQL* la cual se consideró como una habilidad heurística donde el alumno hace uso de conceptos y habilidades previas para desarrollar la habilidad principal. Es decir la mayor parte de estos contenidos son de aplicación utilizando los contenidos como apoyo para realizar la práctica.

En resumen el presente curso atendiendo la teoría de la elaboración de Reigeluth presenta un orden de lo más sencillo y general a lo más complejo y específico por lo tanto; inicia con un enunciado del problema del cual se desarrolla el modelo conceptual (explicando el proceso de obtención del mismo) y partiendo de éste, se deriva el modelo lógico (relacional), el cual se normaliza, se define sintácticamente y se manipula la información de la base de datos, así como también se ha realizado el esquema de relaciones establecido en el Modelo Simplificado y Adaptativo de Diseño de Objetos de Aprendizaje y Secuenciación (*SAM*) como se muestra a continuación en la *figura 3*:

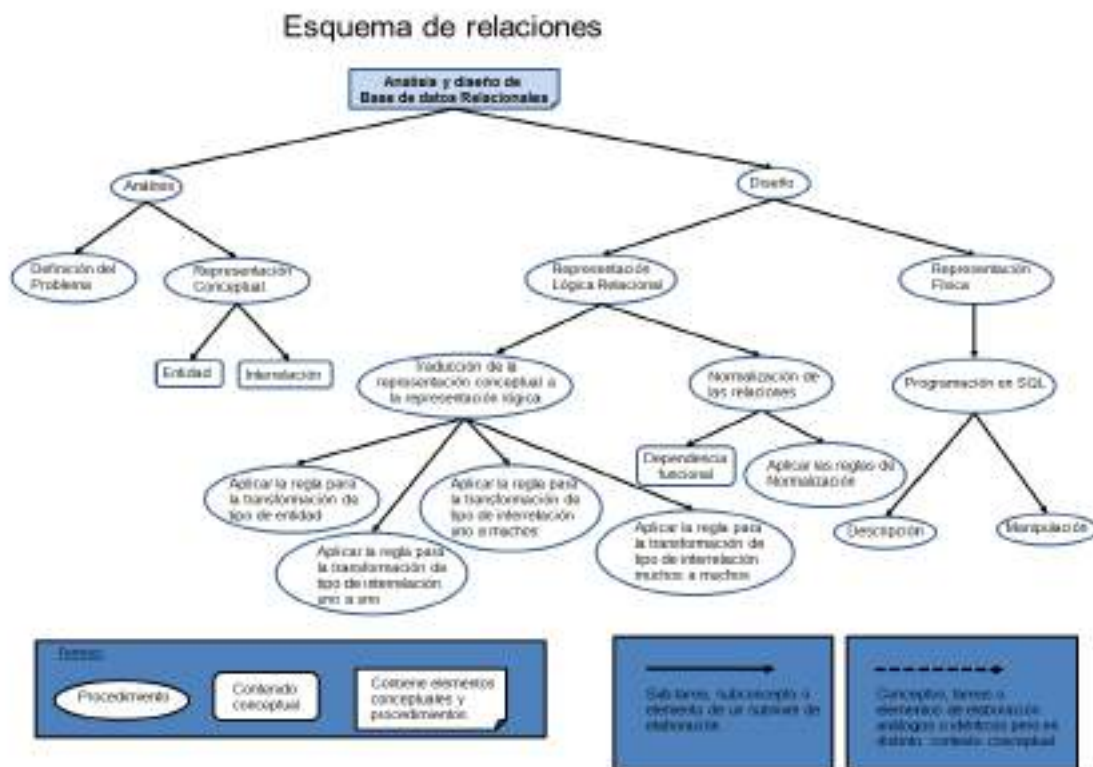


Figura 3.-Esquema de relaciones (Elaboración propia inspirado en Luque, Gómez, López y Cerruela (2002).

Continuando con el procedimiento del Modelo Simplificado y Adaptativo de Diseño de Objetos de Aprendizaje y Secuenciación (*SAM*) se procedió a trasladar el esquema plano y ramificado a un esquema lineal con distintos niveles de ejecución, para obtener la secuencia elaborativa la cual se describe en el *Cuadro 1*:

Cuadro 1.-Secuencia elaborativa

Organizador previo	Primer nivel de elaboración	Segundo nivel de elaboración	Tercer nivel de elaboración	Cuarto nivel de elaboración
Análisis y diseño de bases de datos relacionales.	Análisis.	Definición del problema.	Describir simple y concretamente el problema que se desea estudiar.	Describir simple y concretamente el problema que se desea estudiar y cuál es la función u objetivo que el sistema intenta alcanzar.
		Representación conceptual.	Entidad.	Describir los objetos del mundo real o abstracto, sus atributos o propiedades así como su comportamiento, acciones, operaciones y procesos que los objetos realizan sobre otros objetos.
			Interrelación.	Describir las relaciones entre los objetos.
	Diseño.	Representación Lógica Relacional.	Traducción de la representación conceptual a la representación lógica.	Aplicar la regla para la transformación de tipo de entidad. Aplicar el criterio de transformación que corresponda dependiendo de la forma en que participa cada tipo de entidad (cardinalidad mínima) en el tipo de interrelación uno a uno.
				Aplicar el criterio de transformación que corresponda dependiendo de la forma en que participa cada tipo de entidad (cardinalidad mínima) en el tipo de interrelación uno a muchos.
				Aplicar la regla de transformación de tipo de interrelación muchos a muchos.
			Normalización de las relaciones	Dependencia funcional. Estudiar las dependencias funcionales existentes en las relaciones.
				Reglas de normalización. Aplicar sucesivamente las reglas de normalización hasta que el esquema relacional sea consistente, es decir que las relaciones satisfagan al menos la forma normal de Boyce-Codd.
		Representación Física	Programación en SQL	Descripción. Aplicar los verbos <i>CREATE DATA BASE</i> , <i>CREATE TABLE</i> , <i>CREATE INDEX</i> , <i>CREATE VIEW</i> del lenguaje relacional <i>SQL</i> .
				Manipulación. Aplicar los verbos, <i>SELECT</i> , <i>INSERT</i> , <i>UPDATE</i> , <i>DELETE</i>

Fuente: Elaboración propia inspirado en Luque, Gómez, López y Cerruela (2002)

Derivado de la tabla de secuencia elaborativa se obtuvo el siguiente contenido:

Nombre del curso: Análisis y diseño de base de datos relacionales

Unidad 1.-Análisis.

- 1.1. Definición del problema.
- 1.2. Representación conceptual.
 - 1.2.1. Entidad.
 - 1.2.1.1. Atributos.
 - 1.2.2. Interrelación.

Epítome: Representación conceptual.

Duración: 2 semanas.

Unidad 2.-Traducción de la representación conceptual a la representación lógica.

- 2.1. Regla para la transformación del tipo de entidad.
- 2.2. Criterios para aplicar la regla de transformación de la interrelación de uno a uno.
- 2.3. Criterios para aplicar la regla de transformación de la interrelación de uno a muchos.
- 2.4. Criterios para aplicar la regla de transformación de la interrelación de muchos a muchos.

Epítome: Representación lógica relacional.

Duración: 2 semanas.

Unidad 3.-Normalización de las relaciones.

- 3.1. Dependencia funcional.
 - 3.2. Reglas de normalización.
- Epítome: Aplicación de las reglas de normalización.
- Duración: 2 semanas.

Unidad 4.-Programación en SQL.

- 4.1. *CREATE DATABASE.*
 - 4.2. *CREATE TABLE.*
 - 4.3. *CREATE INDEX.*
 - 4.4. *CREATE VIEW.*
- Epítome: Descripción física de la base de datos.
- Duración: 2 semanas.

Unidad 5.-Programación en SQL.

- 5.1. *SELECT.*
 - 5.2. *INSERT.*
 - 5.3. *UPDATE.*
 - 5.4. *DELETE.*
- Epítome: Manipulación de la base de datos.
- Duración: 2 semanas*

Continuando con el procedimiento de SAM se procedió a trasladar el esquema lineal a un objeto Guía didáctica.

d).-Actividades de aprendizaje

Son las acciones que se proponen realicen los estudiantes para ayudar a alcanzar los resultados de aprendizaje. Las principales actividades de este curso para la primera unidad didáctica (análisis) fueron las siguientes:

- Leer el documento base y participar en el foro "elaborar enunciado del problema" en el cual el estudiante responderá a las preguntas planteadas y presentará dado un problema de sistematización de la información la elaboración de un enunciado del problema que lo describa de forma clara y precisa, considerando los aspectos relevantes en el dominio del problema así como los supuestos y condiciones que lo limitan.
- Leer el documento base y participar en el foro "elaborar el esquema entidad-relación" en el cual deberá responder las preguntas planteadas y presentar el esquema entidad-relación (modelo-conceptual) partiendo del enunciado del problema y sus supuestos elaborados anteriormente identificando las entidades, sus propiedades, así como sus relaciones y los procesos que realizan unos objetos sobre otros y expresarlos de forma gráfica y textual.
- Video-conferencias y video-grupos (*hangout*). La duración de esta unidad es de dos semanas, en el sábado que se ubica justo a la mitad de estos quince días a las 16:00 horas tiempo de la ciudad de México se realizará una video-llamada (*hangout*) con la herramienta *Google hangouts* con la intención de conocerse más pero sobre todo para intercambiar experiencias sobre la realización de los enunciados del problema y el desarrollo del modelo conceptual; en su caso los estudiantes tendrán la oportunidad de expresar las dificultades que se les han presentado al profesor titular de la asignatura.

En general en cada unidad habrá por lo menos una video-llamada programada la cual se grabará y subirá a *Youtube* para aquellas personas que por la diferencia horaria, por cuestiones de trabajo o por cualquier otra razón no pudieron asistir a esta sesión virtual con la intención de resolver dudas que quizás son las mismas que ya se han planteado en esta video-llamada.

Al inicio del curso se tendrá una actividad donde el estudiante podrá participar en el foro "rompe hielo", para presentarse indicando su nombre, ocupación y expectativas del curso.

Además durante el curso debido a la necesidad de interacción entre los estudiantes y fortalecer las relaciones sociales se tendrá un foro denominado "la chorch" donde los estudiantes tendrán la oportunidad de realizar aportaciones de carácter informal cuidando en todo momento el respeto por los demás.

e).-Evaluación

El sistema de evaluación se encuentra relacionado con los resultados de aprendizaje y utilizará la estrategia de *Mastery Learning* donde el estudiante obtendrá el logro hasta que domine la tarea y obtenga el *badge* correspondiente a la unidad evaluada. El estudiante podrá avanzar a la siguiente unidad solo si ha conseguido el logro; de lo contrario se le podrá sugerir las acciones correctivas a realizar para alcanzarlo y se le proporcionará un tiempo extra para su consecución. Con la intención de no hacer extenso el presente documento a continuación se detalla cual fue el procedimiento programado para la obtención del logro de la primera unidad:

Obtención del logro del módulo 1.- Cada estudiante tendrá que dirigirse a un profesor asistente (T.A.) para que él determine si se ha conseguido el logro, o en su caso qué ha de hacer para conseguirlo. A su vez, el T.A. tendrá los siguientes criterios de evaluación: se requiere como mínimo el 70% del promedio de las dos autoevaluaciones, el 75% del promedio de los dos evaluaciones y 2 participaciones relevantes en cada foro.

La primer auto-evaluación denominada “Enunciado del problema” consiste en solicitar al estudiante construya el enunciado del problema en forma breve, describiendo los supuestos semánticos que lo condicionan de un caso específico a partir de una entrevista con un cliente que desea automatizar su información en base de datos. Los criterios para su evaluación se describen en la *Cuadro 2*:

Cuadro 2.-Criterios para la auto-evaluación denominada “Enunciado del problema”				
Evaluaciones por dominio de tareas				
Aspecto	Comprensión (3)	Asimilación (4)	Dominio (5)	Total
Creación del enunciado del problema	Identificar en forma breve el límite o frontera del problema como resultado de la entrevista con el cliente (ficticio) que desea automatizar la información en base de datos	Resumir el enunciado del problema de un caso específico de automatización de la información en base de datos relacionales.	Construir el enunciado del problema de un caso específico de automatización de la información de base de datos relacionales describiendo los supuestos semánticos que lo condicionan.	

La segunda auto-evaluación denominada “Representación conceptual” consiste a su vez en dos partes la primera donde se solicita al estudiante conteste un cuestionario y la segunda partiendo del enunciado del problema construido en la autoevaluación anterior construir el modelo conceptual representado la información correspondiente. Los criterios para la evaluación del cuestionario se describen en el *Cuadro 3*:

Cuadro 3.-Criterios para la auto-evaluación del cuestionario de la “Representación conceptual”				
Rúbrica del cuestionario				
Aspecto	Necesita mejorar (3)	Satisfactorio (4)	Excelente (5)	Total
Manejo conceptual y dominio del tema	Demuestra poca adquisición del conocimiento. Hay conexiones triviales que sugieren una poca o nula comprensión del material.	Demuestra adquisición del conocimiento mediante una correcta comunicación escrita. Hay conexiones complejas (no triviales) que sugieren una comprensión profunda del material.	Demuestra adquisición profunda y significativa del conocimiento mediante una correcta comunicación escrita.	
Calidad de la presentación (uso del lenguaje, ortografía, estilo)	Presenta algunos errores de ortografía o gramática.	Demuestra preocupación por la calidad. Presenta algunos errores de ortografía y gramática.	Demuestra preocupación por la calidad. Sin errores de ortografía ni gramática.	