

REDES ACADÉMICAS, DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



ISBN: 978-612-46680-5-0

Compiladores:

M. de Jesús Gallegos Santiago
Eloísa Gallegos Santiago
Graciela Paz Alvarado
David Guadalupe Toledo Sarracino



REDEM
RED EDUCATIVA MUNDIAL

Editorial REDEM: Red Educativa Mundial Lima, Perú, 2017

M. de Jesús Gallegos Santiago
Eloísa Gallegos Santiago
Graciela Paz Alvarado
David Guadalupe Toledo Sarracino
Compiladores

**“REDES ACADÉMICAS,
DOCENCIA E INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA”**

© M. de Jesús Gallegos Santiago
© Eloísa Gallegos Santiago
© Graciela Paz Alvarado
© David Guadalupe Toledo Sarracino

Primera edición: Octubre de 2017

ISBN: 978-612-46680-5-0

Edición: M. de Jesús Gallegos Santiago, Eloísa Gallegos Santiago, Graciela Paz Alvarado y David Guadalupe Toledo Sarracino

Formación y diseño editorial: **REDEM**

Diseño de portada: Cira del Carmen González Gallegos

Impreso y hecho en México Prohibida su reproducción por cualquier medio mecánico o electrónico sin la autorización escrita del editor.

Índice

Presentación.....	6
PRIMERA PARTE	7
Indicadores de uso y aceptación de redes sociales virtuales en jóvenes de escuelas secundarias públicas en Sonora, un abordaje interdisciplinar.....	8
La ciencia como forma del conocimiento	16
Calidad del currículo en educación superior desde un enfoque.....	23
Formulación de competencias docentes interculturales, perspectivas en la formación continua del profesorado.....	32
Evaluación General para el Egreso de Licenciatura en Psicología y el plan de estudios 2012 en la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC, apuntes y reflexiones en una práctica curricular	45
Formación del profesional de psicología: Experiencias formativas para la Educación Superior del Siglo XXI.	55
SEGUNDA PARTE	75
La educación durante los primeros años de vida. La construcción del conocimiento y su relación dialéctica con el saber.	76
Estudio del profesor novel en la universidad de sonora: percepción del profesional académico de la inducción a la docencia	92
Beneficios de los talleres de creación literaria como complemento de la educación literaria en bachillerato general mexicano	102
Prácticas académicas e intervención comunitaria para el fortalecimiento de la formación estudiantil y la extensión universitaria	112
Factores dentro del aula que influyen en el aprendizaje significativo de la acentuación de palabras	130
TERCERA PARTE.....	141
Desarrollo de competencias docentes para la educación a distancia: experiencia de una universidad pública mexicana	142
El Reto de las IES con la discapacidad e Integración educativa: Estrategia UABC	161
Enseñanza semipresencial como alternativas formativas del siglo XXI	175
La Universidad y su vinculación con una Sociedad que potencia un Proyecto Alternativo de Desarrollo. Ecuador.....	182
Talleres metodológicos sobre dirección estratégica para los directivos de los combinados deportivos de Sancti Spíritus.....	203

Presentación

La realización de este documento constituye un esfuerzo de colaboración de docentes e investigadores de la Red de Estudios sobre la Educación Superior, REED y la Universidad Autónoma de Baja California, UABC para compartir sus experiencias desde el ámbito de la docencia, la investigación educativa y los logros de la integración en redes académicas tanto a nivel nacional como internacional.

El libro "Redes Académicas, Docencia e Investigación Educativa" se presenta en tres apartados, mismos que a continuación brevemente se describen.

En el primero se encuentran el proceso de formación del profesional en el siglo XXI y diseño curricular donde se inicia con el uso de las redes sociales virtuales en secundaria; se aborda el aprendizaje cooperativo como estrategia didáctica; se plantean reflexiones en torno a la ciencia como forma del conocimiento; formación continua del profesorado; calidad del currículo en educación superior; diseño curricular en la formación docente y reflexiones en una práctica curricular en la educación superior.

La segunda parte del libro, el lector encontrará trabajos relativos a los procesos de enseñanza-aprendizaje, concepciones y prácticas universitarias, se integra la educación durante los primeros años de vida, la construcción del conocimiento y su relación dialéctica con el saber; un estudio sobre el profesor novel universitario; aprendizajes para la calidad de vida en el trabajo; talleres de creación literaria en bachillerato; formación estudiantil y la extensión universitaria; y por último, aprendizaje significativo de la acentuación de palabras.

En la última y tercera parte, se describe a la enseñanza semipresencial y a distancia e investigación educativa como alternativas formativas del siglo XXI que inicia con extensión universitaria: la universidad en la sociedad; enseñanza semipresencial como alternativas formativas; competencias docentes para la educación a distancia; talleres sobre dirección estratégica; la universidad y su vinculación como un proyecto alternativo de desarrollo y concluye con el reto de las IES con la discapacidad e integración educativa: Estrategia UABC.

Se agradece la entusiasta participación de cada uno de los autores, así mismo se destaca la colaboración de la Red de Estudios sobre la Educación Superior REED, ya que ambas partes han contribuido con el producto de su quehacer docente, investigativo, de vinculación y extensión, que permite dar cuenta de lo que se hace en la realidad educativa.

PRIMERA PARTE

**Proceso de formación del profesional
en el siglo XXI y Diseño Curricular**

Indicadores de uso y aceptación de redes sociales virtuales en jóvenes de escuelas secundarias públicas en Sonora, un abordaje interdisciplinar

Indicators of use and acceptance of social networking sites in secondary students from Sonora, an interdisciplinary approach

Mariel M. Montes Castillo
Flavio Valencia Castillo
Paola Guadalupe Gracia Olivas

Resumen

El presente texto aborda el uso y aceptación de redes sociales, en un contexto de educación básica a partir de una perspectiva interdisciplinar. El adolescente ha sido definido a través del tiempo a partir de cambios tanto físicos como psicológicos, y en las diversas culturas se ha buscado diferenciar socialmente esta transición de la niñez a la vida adulta. La palabra adolescente es un concepto en cierta forma moderno, y existen muy pocos estudios enfocados en tal etapa de la vida, además el uso de las redes sociales se ha convertido en la principal forma de socialización y de entretenimiento entre la juventud contemporánea, lo que convierte a estos medios virtuales en un objeto de estudio de diversas disciplinas.

Palabras clave: *Adolescentes, Redes sociales virtuales, uso y aceptación, hábitos.*

Abstract

This paper talks about the use and acceptance of social media sites, in a basic education context, through an interdisciplinary view. The teenager has been defined through time as from its physic and mental changes, there has been an attempt in many cultures to differentiate this transition from to childhood to adulthood. The word teenage is a modern concept and there are few studies focused on that stage of life, currently social network sites have become the main socialization and entertainment way for youths, this make social media a study object for many disciplines.

Keywords: *Teenagers, Social media sites, use and acceptance, habits*

Introducción

El principal objetivo de la investigación es Identificar y describir indicadores de uso de redes sociales de internet por adolescentes de secundarias públicas en Hermosillo Sonora.

De acuerdo con el informe de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014) “Salud para los adolescentes del mundo, una segunda oportunidad en la segunda década”, la salud mental del adolescente es una prioridad pública en el mundo entero, en la que es necesaria la intervención, no solo de las instituciones de salud, sino que es importante la movilización y apoyo de otros sectores como lo son las escuelas y familia. Lo que nos lleva a ver la necesidad de una educación y atención integral en el desarrollo del adolescente del siglo XXI. Que según Morduchowicz, R. (2013) es la generación de las pantallas, pues son jóvenes que han nacido inmersos no solamente en un mundo globalizado, sino que también son jóvenes sumamente visuales, pues pasan la mayor parte del tiempo interactuando frente a un dispositivo.

A pesar de las desigualdades económicas entre los países desarrollados y subdesarrollados, el fácil acceso a la tecnología se ha puesto también al alcance de aquellos países en desventaja económica (León Duarte G., 2016). Por tanto, el uso de redes sociales se convierte en un vínculo constante entre jóvenes de toda nacionalidad, una ventana sin limitantes para la inclusión del joven contemporáneo, ya no hay barreras en la comunicación del adolescente, y esto puede resultar tanto una oportunidad como un riesgo, dependiendo del contexto en el que viva el joven.

Jóvenes del siglo XXI y las Redes sociales virtuales

Según UNICEF (2011) la adolescencia se divide en dos etapas, adolescencia temprana, de los 11 a los 14 años, y adolescencia tardía de los 15 a los 19. La adolescencia temprana comienza a partir de una serie de cambios físicos aunados a una aceleración en el crecimiento, así como el desarrollo de órganos sexuales, y éstos cambios influyen también en algunos aspectos emocionales, pues los cambios que sufre un adolescente como individuo son también muy profundos, y es durante ésta etapa cuando las niñas y niños toman conciencia de su género, ajustando su apariencia y conductas a las normas de su entorno, y pueden sufrir acoso, intimidación, y sentirse confundidos en cuanto a su identidad (Unicef, 2011) lo que actualmente ocurre no solo en el contexto físico donde se desenvuelve el joven, sino en su día a día en un contexto virtual, es decir, en el ciberespacio.

En el caso de los estudios realizados en Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) menciona Castells (2000) que a pesar de la influencia de la tecnología en la sociedad ésta no dicta el rumbo ni viceversa, sino que se da una interacción compleja en la que intervienen otros factores, sin embargo, el adolescente está más susceptible a sufrir esta

influencia, tanto positiva como negativa a partir de sus interacciones sociales. Y es en 1970 que se construye un nuevo paradigma en torno a las tecnologías de la información, naciente en Estados Unidos a la par con la evolución de la cultura de la libertad, y al difundirse estas nuevas tecnologías alrededor del mundo, llegando a casi todas las culturas, da lugar a un sinnúmero de aplicaciones y nuevos usos, considero que a la par comienzan a surgir cambios significativos en los adolescentes de diversas culturas.

El principal uso que se le dio a Internet desde sus comienzos en los setenta, es el de conectar a las personas a través de redes, pues precisamente internet posee una arquitectura basada en redes, siendo así internet el medio de comunicación que ha tenido un crecimiento mucho más acelerado que cualquier otro medio convencional, pues desde sus inicios los consumidores de los servicios de internet se convirtieron también creadores de contenido. Castells (2000)

Y desde mi punto de vista es esta posibilidad de generar contenido y personalizar un espacio personal en la red, lo que permitió su crecimiento y aceptación por parte de los jóvenes pues genera pertenencia e identidad en los usuarios que forman parte de un grupo o red en estos medios.

El foco central de este estudio es El uso personal que los adolescentes le dan a las redes sociales virtuales, pues se han convertido en la principal forma de socialización de los jóvenes del siglo XXI como menciona Morduchowicz (2013). Para Ellison (2007) y Subrahmanyam (2008) las redes sociales son servicios basados en la web, que permite a las personas crear perfiles públicos o semi públicos en sistemas cerrados, a partir de los cuales se generan listas de otros usuarios con los cuales se pueden conectar, así como ver y compartir sus listas de contactos, y es así como se crea una red en el sistema.

Las principales características de los sitios de redes sociales en internet son espacios que permiten responder a ciertas preguntas como, edad, género, lugar de residencia, intereses y un apartado de “acerca de mí”, así como la mayoría brinda la posibilidad de subir una foto de perfil, así como poder subir contenido multimedia. Sin embargo, cada sitio tiene sus características específicas en cuanto a las posibilidades brindadas al usuario; la mayoría de sitios de socialización manejan amigos, fans, *followers*, contactos, etc. Igualmente, la mayoría de estas redes tiene la posibilidad de dejar mensajes públicos o privados en las páginas perfil de sus amigos. (Ellison, 2007)

A la fecha las principales investigaciones enfocadas en Redes sociales se han centrado en indagar respecto al capital social a partir de los seguidores o amigos en redes sociales, en la estructura de la red como una comunidad, las conexiones online y offline, el perfil de usuario, así como la privacidad, esta última la retomaremos a fin de conocer que es lo que los adolescentes tienden a compartir y ocultar en sus perfiles; además retomamos el constructor *Perfil de usuario* desde una perspectiva un tanto superficial, a fin de abrir paso a futuras investigaciones que puedan profundizar más en este aspecto.

El perfil de usuario según Boyd y Ellison (2007) se divide en Perfiles falsos y perfiles reales, los principales indicadores para localizar un perfil falso o real es el uso de fotografías y nombres reales o ficticios, lo cual tiende a generar incertidumbre en cuanto a la autenticidad de la persona, el perfil de usuario tiene sus bases en la teoría de la presentación de la persona de Goffman. (1967)

Uso y aceptación de redes sociales virtuales en adolescentes de secundaria

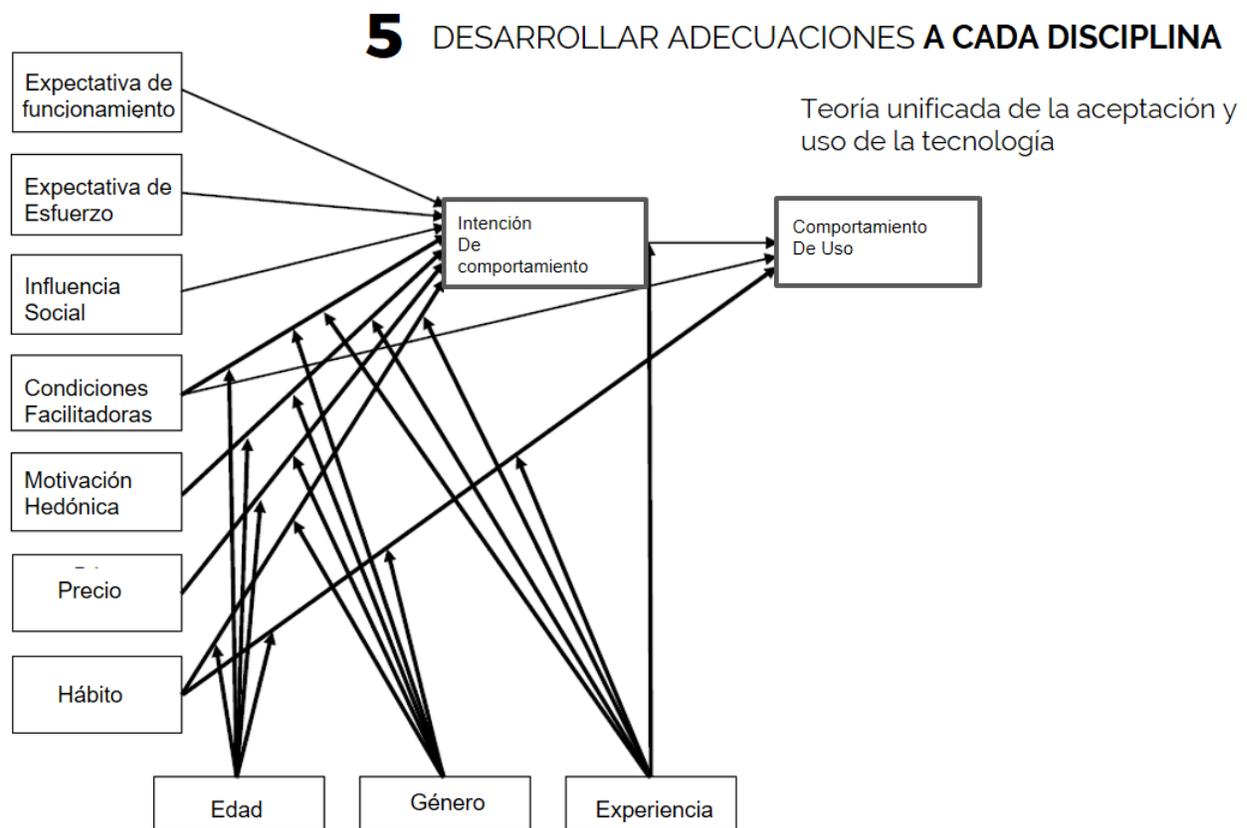
La variable de redes sociales se ha abordado a partir de la *Teoría unificada de la aceptación y uso de la tecnología (UTAUT 2)*, este modelo es de corte interdisciplinar y ha sido muy utilizado para estudiar el grado de aceptación y uso de las TIC, en diversos ámbitos, tanto profesionales como sociales, ha obtenido un alto grado de validez y confiabilidad, se centra principalmente en mostrar las conductas, percepciones y actitudes de las personas frente a la tecnología, a partir de interrelaciones entre las variables; los indicadores de ésta teoría son:

- A) Expectativa de esfuerzo**, se refiere al esfuerzo requerido para utilizar las redes sociales, la facilidad en la interacción y habilidades requeridas para usar estos medios.
- B) Expectativa de rendimiento**, Se refiere a la utilidad de las redes sociales en el contexto en el cual se desenvuelve el usuario, en este caso sería el rendimiento y utilidad de estas en el contexto escolar.
- C) Influencia social**, Se refiere a cómo influyen las personas más cercanas al usuario al momento de decidir utilizar la tecnología.
- D) Condiciones facilitadoras**, Se refiere a los factores que influyen y facilitan el uso de la tecnología, ya sean factores económicos o prácticos.
- E) Motivación hedónica**, esto se ha definido como el placer derivado del uso de la tecnología y tiene gran importancia en el uso de ésta y es un predictor en cuanto a la intención en el uso y consumo de tecnología según Heijden 2004.
- F) Hábito**, El hábito es un constructo que permite entender como un individuo convierte una práctica en una actividad diaria y automatizada por lo que es relevante distinguir la diferencia entre experiencia y habitó la experiencia sucede en el instante, pero el hábito debe ser repetido varias veces en el tiempo para que sea considerado como tal Limay (2007) citado en Venkatesh (2012)
- G) Intención conductual**, Se refiere a la intención del usuario para continuar utilizando la tecnología en el futuro según frecuencia.
- H) Valor económico**, La importancia del precio tanto en mercadotecnia, como en cuanto a la adaptación de la tecnología, conceptualiza las posibilidades y facilidad para obtener nuevos dispositivos y aplicaciones, un ejemplo de ello son los bajos precios en cuanto a tecnología en China, lo que facilita su obtención y consumo (Chan, 2008) Citado en Venkatesh (2012)

La teoría de la aceptación y uso de la tecnología se ha ido adaptando al contexto actual desde 2003 incorporando constructos que permiten entender el comportamiento del usuario, a manera que se examinan la literatura pertinente que ha llevado a la expansión de dicho modelo, es aquí donde el carácter interdisciplinar de este modelo permite aplicar sus constructos a diferentes contextos y problemas complejos como lo es el uso de redes sociales virtuales. Los principales constructos incorporados a esta teoría han surgido a partir de una búsqueda amplia por parte de los autores, así como de probar variados modelos e integrarlos para llegar a una mejor comprensión del objeto de estudio.

Otros dos constructos muy importantes en esta teoría son el hábito y la experiencia la experiencia ha sido conceptualizada a partir de la investigación como una oportunidad en la manera en qué se opera la tecnología de manera individual

Figura 1. Teoría unificada de la aceptación y uso de la tecnología UTAUT2



Fuente: Teoría Unificada de la Aceptación y Uso de la Tecnología, Venkatesh (2012)

El estudio realizado fue de corte cuantitativo, y busca describir la relación entre variables, que lleve a generar categorías de los perfiles más recurrentes de los estudiantes en cuanto al uso de redes sociales y el autoconcepto, lo que nos llevará a generar nuevos conocimientos. (Hernández, Fernández y Baptista, 2006)

El diseño del instrumento se llevó a cabo a partir de la integración de tres modelos básicos y constructos que permitieran explicar el fenómeno de redes sociales en torno al autoconcepto del joven Sonorense, y sus implicaciones en el ámbito social y escolar, para fines de este texto se muestran resultados preliminares de 100 jóvenes como parte de una muestra de 361 alumnos de 8 secundarias públicas en Hermosillo, Sonora, sobre el uso y aceptación de redes sociales.

Figura 10. Resultados preliminares, Teoría unificada de la aceptación y uso de la tecnología (aplicada a redes sociales virtuales)

Expectativa de rendimiento	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
1. Encuentro las redes sociales útiles en mi vida diaria	23%	33%	32%	6%
2. El uso de redes sociales aumenta mis posibilidades de lograr cosas que son importantes para mí	9%	26%	49%	11%
3. El uso de redes sociales me ayuda a lograr cosas más rápidamente	21%	34%	34%	8%
4. El uso de redes sociales aumenta mi rendimiento escolar	6%	19%	38%	36%
5. El uso de redes sociales aumenta mi productividad	7%	11%	41%	34%
Expectativa de esfuerzo				
6. Aprender a usar las nuevas redes sociales es fácil para mí	45%	40%	13%	0%
7. Mi interacción con las redes sociales es clara y comprensible	28%	41%	26%	0%
8. Encuentro las redes sociales fáciles de usar	64%	21%	11%	0%
9. Es fácil para mí ser hábil en el uso de redes sociales	51%	17%	26%	2%
Influencia social				
10. Las personas que son importantes para mí piensan que debo usar redes sociales	12%	21%	58%	9%
11. Las personas que influyen en mi comportamiento piensan que debo usar redes sociales	6%	24%	53%	17%
12. Personas cuyas opiniones valoro, prefieren que utilice redes sociales	4%	28%	47%	19%
Condiciones facilitadoras				
13. Tengo los recursos necesarios para usar redes sociales	53%	15%	28%	4%
14. Tengo el conocimiento necesario para utilizar redes sociales	53%	28%	15%	2%
15. Las redes sociales son compatibles con otra tecnología que utilizo	47%	28%	19%	6%
16. Puedo obtener ayuda de otros cuando tengo algún problema con redes sociales	55%	17%	25%	4%
Motivación Hedónica				

17. Usar redes sociales es divertido	51%	25%	19%	2%
18. El uso de redes sociales es agradable	38%	45%	11%	2%
19. El uso de redes sociales me entretiene mucho	32%	43%	21%	2%
Hábito				
20. El uso de redes sociales se ha convertido en un hábito para mí	17%	36%	38%	7%
21. Soy adicto al uso de redes sociales	13%	26%	49%	4%
22. Debo usar redes sociales	13%	26%	49%	4%
23. El uso de redes sociales se ha convertido en algo natural para mí	38%	21%	32%	7%
Intención conductual				
24. Tengo la intención de seguir usando redes sociales en el futuro	49%	28%	17%	4%
25. Siempre intentaré usar redes sociales en mi vida diaria	11%	36%	34%	6%
26. Planeo seguir usando frecuentemente redes sociales	28%	28%	36%	4%

Conclusiones

A partir del estudio realizado, las conclusiones en torno a las variables son:

En cuanto a expectativa de rendimiento, los jóvenes encuestados consideraron que no existe mucha relación entre el uso de redes sociales y una posible utilidad y eficiencia en su vida, o en su rendimiento académico. Y en consideración a expectativa de esfuerzo los jóvenes percibieron las redes sociales muy fáciles de usar, y que poseen gran habilidad en su manejo.

Por otra parte, los estudiantes no vieron relevancia en la influencia de otras personas al usar redes sociales, al contrario, consideran que aquellos más cercanos a su vida, no ven adecuado el uso de redes sociales. Además, dicen poseer todas las facilidades para tener acceso a las redes sociales, en cuanto a recursos, conocimiento, compatibilidad y resolución de problemas, consideraron las redes sociales bastante divertidas, al igual que lo suficiente agradables y entretenidas.

Los jóvenes nativos digitales a quienes se les realizó el cuestionario no se consideraron adictos a las redes sociales, sin embargo, les resulta parte de su vida diaria. Y tuvieron opiniones muy variadas en cuanto a la intención conductual, ya que la mayoría no tenía planeado seguir usando las RS con frecuencia, pero si utilizarlas en su vida diaria y sobre todo las toman en cuenta como parte de su futuro.

Con esto podemos entender que la generación de jóvenes del siglo XXI, ha adoptado la tecnología como parte de su vida diaria, cuestión que en ocasiones se contrapone con la concepción que padres y maestros pueden tener en cuanto al uso de estos medios como

principal forma de socializar, ya que la mediación de padres y maestros, así como las intervenciones del gobierno, requieren ir en sintonía con las nuevas necesidades integrales de los jóvenes.

Referencias bibliográficas

Castells, M. (1999). *La sociedad red. La era de la información: economía, sociedad y cultural*. Alianza Editorial, Madrid.

Unicef. (2011). *Estado mundial de la infancia 2011-Resumen Ejecutivo: La adolescencia una época de Oportunidades*. UNICEF.

Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230.

Subrahmanyam, K., Reich, S. M., Waechter, N., & Espinoza, G. (2008). Online and offline social networks: Use of social networking sites by emerging adults. *Journal of applied developmental psychology*, 29(6), 420-433

Morduchowicz, R. (2013). Los adolescentes del Siglo XXI. *Los consumos culturales en un mundo de pantallas*. Buenos Aires: FCE.

Fernández Collado, C., Hernández Sampieri, R., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw Hill, México.

Venkatesh, V., Thong, J. Y., & Xu, X. (2012). Consumer acceptance and use of information technology: extending the unified theory of acceptance and use of technology. *MIS quarterly*, 36(1), 157-178

La ciencia como forma del conocimiento

Science as a form of knowledge

Yazmín Vargas Gutiérrez
Elsa del Carmen Villegas Morán
Graciela Paz Alvarado

Resumen

El presente trabajo es una reflexión sobre el desarrollo del concepto de conocimiento, su búsqueda, el impacto de ésta visión dentro del desarrollo de la ciencia y tecnología en el mundo y su incidencia sobre los rumbos de las investigaciones universitarias, vislumbrando cómo éstos pueden contribuir al progreso de la sociedad y al bien común.

En el interés de reconsiderar el valor del conocimiento y la responsabilidad de las universidades frente a éste, pasando de ser reproductoras a lograr enseñar a pensar sobre el conocimiento.

Desde ésta visión se hará una breve meditación sobre la ciencia y posteriormente se analizará el concepto de conocimiento para terminar reflexionando sobre la importancia de la resolución de problemas dentro del ámbito universitario

Palabras clave: *ciencia, conocimiento, fenomenología*

Abstract

The present work is a reflection on the development of the concept of knowledge, your search, the impact of this vision within the development of science and technology in the world and its impact on university research, seeing how they can contribute to the progress of society and the common good.

In the interest of reconsider the value of knowledge and the responsibility of universities in the face of this, going to be breeding to achieve teaching thinking about knowledge. From this vision will make a short meditation on science and subsequently thirst will analyze the concept of knowledge to finish reflecting on the importance of the resolution of problems within the university environment

Keywords: *science, knowledge, phenomenology*

Introducción

Dentro de las asignaturas de metodología que se imparten desde la educación elemental hasta la superior se considera a la ciencia como sistema de conocimientos que al utilizarse de manera ordenada permite acercarse a los fenómenos naturales, sociales y artificiales, es decir se considera a los conceptos de ciencia y conocimiento como algo ya estructurado, sin embargo, no lo es, sino que más bien es resultado de la cultura y por tanto sujeta su estructura a las visiones de grupos legitimadores, de ésta manera “la ciencia es un producto cultural pero peculiar, su propósito es producir, difundir y aplicar conocimientos, para ello desarrolla métodos y normas y define criterios de legitimidad. La pretensión de objetividad en el quehacer científico es condición para la manipulación efectiva de la realidad” (Núñez, 2009, p.18).

Es decir que la ciencia no es ajena a la sociedad ya que está inmersa en contextos sociales y al ser un producto humano no tiene un desarrollo imparcial y equilibrado sino que ha pasado varias fases históricas que marcan su producción y resultados. Así, la primera etapa en la construcción de la ciencia fue amateur donde sus creadores eran no especialistas sino filósofos naturales, una segunda fase señalada como académica, se basó en el positivismo y la sociología funcionalista teniendo como base la búsqueda objetiva de la verdad, actualmente nos enfrentamos a la fase industrial donde la ciencia es guiada por intereses económicos como el armamentismo, la reducción de costos de producción y la renovación permanente de productos y servicios (Núñez, 2009)

Como una reacción a ésta fase, las universidades deben retomar de manera constante los objetivos científicos como son: la búsqueda del bienestar; reducción de la pobreza; respeto a la dignidad y derechos de los seres humanos y del planeta para lograr mantener permanentemente la idea de la ciencia en servicio a la humanidad.

De ésta manera la ciencia y los conocimientos que se adquieren a través de ella deben hacer frente a problemas como: conflictos étnicos, sociales, culturales, ambientales, económicos, sanitarios y de género en busca de un mundo más equitativo para alcanzar el desarrollo y progreso social. Por lo cual todos los países requieren ser igualmente beneficiados de los conocimientos obtenidos en el ejercicio científico (UCSI, 1999, p.8).

Desarrollo

La ciencia y el conocimiento

Podemos darnos cuenta que la explosión científica generada por la fase industrial de la ciencia ha provocado la distribución irregular del conocimiento y sus beneficios privando a grandes poblaciones de sus productos ya que los diversos actores de la creación científica son guiados por múltiples intereses, es decir, la construcción de la ciencia no es objetiva ni neutral ni se da al margen de las relaciones sociales sino que se encuentra penetrada por determinaciones práctico-materiales e ideológico-valorativas (Núñez, 2009, p.8)

A saber, dos relaciones caracterizan la ciencia: la relación sujeto-objeto donde la metodología del conocimiento y la epistemología valoran su método a través de argumentaciones y explicaciones “válidas y objetivas” y la relación sujeto-sujeto donde es necesario poner atención a quienes producen la ciencia, atendiendo la importancia del sujeto social en el proceso científico considerando que su actividad cognoscitiva está condicionada tanto por valoraciones, creencias y pensamientos como por interacciones con otros miembros de la comunidad científica (Núñez, 2009, p.9)

Esta inserción de la producción científica dentro de la sociedad que la origina además de producir una falta de neutralidad y liga a esta con ciertas necesidades de la humanidad. Así el futuro de la humanidad depende del contexto que genere la ciencia, de la percepción de necesidades que se tengan en el momento y de la producción, distribución y utilización de los conocimientos base para la toma de decisiones y políticas públicas.

Como se puede ver la ciencia como saber-actividad no logra la objetividad ya que al ser un producto cultural se encuentra histórica y socialmente condicionada por lo que inciden en su creación intereses, valores y comprensiones, por lo cual la ciencia por sí misma no garantiza el progreso social. Debido a esto, dentro de la creación y estudio del conocimiento se debe estar atento tanto a los antecedentes sociales y contextos de producción de la ciencia y la tecnología como a sus consecuencias.

La objetividad de la ciencia es más bien en un compromiso moral para defender la imparcialidad y el valor de la verdad, el derecho a escepticismos y al estudio de nuevos paradigmas de investigación. (Núñez, 2009)

De ésta manera para el positivismo y pos positivismo el experimento, y la estadística constituyen las principales (aunque no las únicas) herramientas que dispone el investigador para la construcción del conocimiento; mientras que para el constructivismo, la teoría crítica y el paradigma dialógico, la indagación es guiada por lo que algunos llaman un diseño emergente, en contraposición a un diseño previo, ya que

la validación de las conclusiones obtenidas se hace aquí a través del diálogo, la interacción y la vivencia; las que se van concretando mediante consensos nacidos del ejercicio sostenido de los procesos de observación, reflexión, diálogo, construcción de sentido compartido y sistematización (Sandoval, 2002, p.9).

Así la orientación fenomenológica propone como alternativas para el análisis las categorías de sujeto, subjetividad y significación, cuya mutua filiación se irá a encontrar en los conceptos de interioridad y vivencia (Sandoval, 2002). Cabe señalar que el primer conocimiento que es adquirido por el sujeto, es el lenguaje, mediante él, los sujetos podemos desarrollar el pensamiento, ese que permite asimilar los conocimientos y también generar otros nuevos.

Hessen (s/f) considera al conocimiento como la relación que se establece entre objeto y sujeto. Para Marco Millán (2009), sujeto es “un concepto que proviene del antiguo mundo filosófico de los griegos, hipo-keimenon, (hipo=sub, keimenon=lo que yace ahí)” (p. 19); es decir, lo que subyace a modo de sustancia. El significante «sujeto» ha variado en las distintas épocas, por ejemplo en la escolástica medieval se denomina «sujetum», lo substancial contenido en la palabra Dios (Millán, 2009).

Desde la filosofía fenomenológica, el conocimiento se halla frente a frente: la conciencia y el objeto, el sujeto y el objeto (Hessen, s/f). La conciencia es considerada por Husserl (1996) como la raíz más profunda del conocimiento y podría entenderse como el conjunto de actos conocidos con el nombre de vivencias, así la conciencia está y se hace presente sólo si el sujeto se hace consciente que el mundo exterior cuenta con objetos en los que se piensa y sobre los cuales hay una intencionalidad.

En cuanto al objeto, es la materia no propiamente en términos físicos, sino perceptibles por el sujeto. De esta manera, el sujeto entonces es mente-cuerpo; el objeto, la materia; por tanto, el sujeto se convierte en la cosa pensante y el objeto la cosa material pensada (Millán, 2009). Así el sujeto aprehende el objeto, dicho objeto que se convierte en objeto de conocimiento.

El término «fenómeno social» se podría entender como lo que ocurre en un espacio-tiempo determinado. Para estudiarlo se hace necesario acudir a la corriente teórica y filosófica de la fenomenología, la cual surge hacia el final del siglo diecinueve, según Lapointe (1970). Esta corriente, señala el autor, suspendía la creencia existencial en el mundo exterior para descubrir el nuevo reino de la subjetividad trascendental como lo planteo Edmund Husserl.

La aportación de lo cualitativo a la investigación es la observación de los «fenómenos sociales» que se presentan en la realidad de la vida cotidiana, esto se podría entender como el rescate de aquellos aspectos que, si bien podrían ser significativos por sus características cualitativas, en términos cuantitativos no son representativos.

La fenomenología como movimiento teórico-filosófico “deja de lado el problema de la realidad objetiva o del contenido real, para dirigir su atención hacia la realidad en la conciencia” (Lapointe, 1970, p.379).

Aunque Husserl, fue el iniciador de esta corriente, dice Rizo (2005), es Alfred Schutz, el principal representante quien retoma las ideas y aportaciones básicas de la Husserl y las aplica a la realidad social. El enfoque de Schutz -señala Rizo (2005)- parte de la necesidad de analizar las relaciones intersubjetivas a partir de las redes de interacción social.

“La propuesta de Schutz fue retomada por Berger y Luckmann (2001), cuyo propósito principal fue la reconstrucción de las construcciones sociales de la realidad. Los autores parten de que los sujetos crean la sociedad y de que ésta se convierte en una realidad objetiva que, a la vez, crea a los sujetos” (Rizo, 2009, p.135).

En palabras de Rizo (2009), el eje básico de la postura fenomenológica es la intersubjetividad, no sólo a partir del encuentro cara a cara entre los sujetos, sino que el concepto se extiende a todas las dimensiones de la vida social; aunque, la interacción cara a cara sea considerada como la más importante de las experiencias. Rizo (2009), señala que tanto Schutz como Berger y Luckmann conciben a la realidad de la vida cotidiana como una realidad intersubjetiva y compartida con otros.

Según Hessen (s/f) “el conocimiento puede definirse, por ende, como una determinación del sujeto por el objeto” (p.13). Dicho autor considera que los objetos del conocimiento se dividen en dos: reales e irreales.

Llamamos real a todo lo que nos es dado en la experiencia externa o interna o se infiere de ella. Los objetos ideales se presentan, por el contrario, como irreales, como meramente pensados. Objetos ideales son, por ejemplo, los sujetos de la matemática, los números y las figuras geométricas (Hessen, s/f, p.14)...

Posibilidades y orígenes del conocimiento

Para Hessen (s/f), el conocimiento es posible de acuerdo con lo planteado por tres paradigmas principales: Dogmatismo, escepticismo y criticismo. El primero, llamado dogmatismo, no establece una relación entre el sujeto y el objeto, en tanto que son aprehendidos y dados al sujeto sin la intervención del pensamiento (Hessen, s/f).

El segundo, denominado escepticismo, subraya algunas consideraciones entre ellas, la negación el conocimiento, la cual al mismo tiempo genera una forma de conocimiento; también considera que no hay certezas rigurosas, sino probabilidades para llegar al conocimiento (Hessen, s/f).

Dentro del escepticismo se ubican como posturas teóricas el subjetivismo-relativismo y el pragmatismo. De acuerdo con Hessen (s/f) el subjetivismo-relativismo considera que las verdades sólo son de validez limitada. No las considera absolutas y de alguna manera dependen del individuo que haga uso de ellas, por ello la verdad suele ser relativa. La verdad desde el punto de vista de Hessen (s/f) está estrechamente relacionada con la esencia del conocimiento

Por otra parte, el pragmatismo considera que la verdad se encuentra en el conocimiento práctico, señala Hessen (s/f). Además considera el conocimiento práctico como lo útil y valioso para el desarrollo de la vida humana.

Para Hessen (s/f), el origen del conocimiento queda sustentado en cuatro posturas teóricas, el racionalismo que considera que cualquier forma de manifestación del conocimiento se debe caracterizar por ser lógica y universalmente válida para una comunidad; el empirismo, en cambio, considera que la fuente del conocimiento humano es la experiencia; el

intelectualismo por su parte, considera relevante las dos posturas anteriores y reflexiona sobre la validez de los objetos ideales y reales.

La última postura sobre el origen del conocimiento que presenta Hessen (s/f) es el apriorismo, el cual comparte con el intelectualismo la importancia tanto del racionalismo como del empirismo. Esta posición teórica considera que la intuición como conocimiento a priori proviene de la razón. Es a decir, ideas lógicas y universalmente válidas, determinadas en principio por las leyes del pensamiento y la conciencia, donde los contenidos de la percepción se presentan a modo de conexión causal.

Ahora bien, cada una de las teorías planteadas por Hessen, han sido la base para el desarrollo de otras posiciones teóricas consideradas dentro de la psico-sociología como el conductismo social, constructivismo y el construccionismo. Tres posturas que son fundamentales para la comprensión del «otro» y del mundo que nos rodea, ese otro que mediante el lenguaje también nos puede llevar a conocer otros mundos e interpretarlos como parte de una realidad social.

Conclusiones

Estamos frente a un gran ejercicio que requiere tanto educación para la ciencia dirigida a investigadores y sociedad en general como regulación de las tendencias de crecimiento científico-tecnológico asegurándose del mantenimiento del compromiso social de los productos de la ciencia, que permita evitar agravar la desigualdad en la distribución de la riqueza.

Para facilitar que los conocimientos obtenidos a través de estudios sobre ciencias naturales y sociales se conviertan en esencia de la educación y la cultura y generen tanto avances tecnológicos como beneficios económicos para toda la humanidad, dichos conocimientos deben ser promovidos haciendo uso de redes tecnológicas evitando barreras sectoriales y políticas nacionales, promoviendo la cooperación entre investigadores, ya que el trabajo científico no debe ser individual sino colectivo y se enriquece a través de la discusión de profesionales y la ampliación de flujos de comunicación, así, la libre circulación de la información se convierte en una herramienta para el desarrollo y la creación de relaciones pacíficas y evita la marginación y pobreza del conocimiento.

Sólo así las universidades dirigirán su trabajo al mejoramiento de la sociedad a través de innovación y construcción del conocimiento en la extensión de la cultura, es decir, en compromiso total logrando productos científicos y tecnológicos pertinentes a los problemas sociales y relevantes en la construcción de soluciones para los mismos. Recordemos que lo social no es sólo un escenario donde sucede la ciencia sino el fin de ésta por lo cual es evidente la necesidad de que las investigaciones mantengan ésta responsabilidad.

Para lo cual deberán mantener presentes los principios y valores éticos como guías para el comportamiento humano fundamental tanto en general como en las organizaciones

académicas, así como para la toma de decisiones logrando mejorar la calidad de vida social e individual. El conocimiento no se debe limitar al espacio-tiempo en el que nos desarrollamos, sino que va más allá de lo que nuestros sentidos pueden percibir, por lo tanto el conocimiento no tiene límites ni fronteras.

Las investigaciones debido a que son capaces de analizar problemas sociales contribuyen a buscar y aplicar soluciones asumiendo de ésta manera la responsabilidad social que le fue encomendada a las universidades. Reconociendo la importancia de éstas tanto para la toma de decisiones como agente de cambio social por su participación dentro de la búsqueda, tratamiento, producción, transmisión y evaluación del conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Berger, P. & Luckmann, T. (2001). *La construcción de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hessen, J. (s/f). *Teoría del conocimiento* (José Gaos, trad.). México: ILCA.
- Husserl, E. (1996). *Meditaciones cartesianas*. México: Fondo de cultura económica.
- Lapointe, F. (1970). Psicología Fenomenológica de Husserl y Sartre. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 3. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80502306.pdf>.
- Millán, M. (2009). *Génesis de la comunicación intersubjetiva*. En F. Fernández, y M. Rizo (eds). *La comunicación humanas como fundamento de la vida social*. (17-27). México: Editoras los miércoles.
- Núñez, J. (1999). *La ciencia y la tecnología como procesos sociales*. La Habana . Recuperado de <http://www.oei.es/salactsi/nunez00.htm>
- _____ (2009). *Filosofía y estudios sociales de la ciencia*. La Habana Recuperado de http://www.uh.cu/sitios/cult_econom/node/54
- Rizo, M. (2005). La Intersubjetividad como eje conceptual para pensar la relación entre Comunicación, Subjetividad y Ciudad. *Razón y Palabra*, 47. Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n47/mrizo.html>
- _____ *La sociología fenomenológica y la comunicología histórica: genealogía y trayectoria histórica de la Sociología Fenomenológica y sus aportaciones conceptuales al pensamiento en comunicación*. En J. Galindo (Ed). *Sociología y comunicología: Historias y posibilidades* (pp. 131-159). Salta Argentina: Ediciones de la Universidad Católica de Salta-EUCASA
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. México: CEPES
- UCSI, U. (1999). *Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico*. Conferencia Mundial sobre la Ciencia para el siglo XXI: Un nuevo compromiso, Budapest.

Calidad del currículo en educación superior desde un enfoque socioformativo

Quality of curriculum in higher education from a socioformative approach

Jorge Eduardo Martínez Iñiguez

Resumen

El propósito de la comunicación es exponer los elementos que dan muestra de la calidad del currículo que se desarrolla en las instituciones de educación superior desde un enfoque socioformativo. Para esto, se realizó un análisis documental que consideró cada elemento como eje temático. Como resultado, un currículo de calidad en la educación superior desde una perspectiva socioformativa debe: (1) contribuir a la resolución de problemas de contexto; (2) llevar a cabo la formación integral del estudiante; (3) contar con la participación y colaboración de la comunidad educativa en la gestión curricular; y (4) promover la mejora continua y la innovación del currículo. En conclusión, es importante realizar varios estudios de orden teórico y empíricos que permitan consolidar prácticas curriculares de calidad en los espacios educativos del nivel superior desde un enfoque que cada día se consolida más en la región latinoamericana.

Palabras clave: *socioformación, calidad, currículo, instituciones de educación superior, sociedad del conocimiento.*

Abstract

The purpose of the communication is to expose the elements that demonstrate the quality of the text that is developed in the institutions of higher education from a socio-formative approach. For this, make a documented analysis according each element as the thematic axes. As a result, a quality curriculum in higher education from a socioformative perspective must: (1) contribute to the resolution of context problems; (2) to carry out the integral formation of the student; (3) to count on the participation and collaboration of the educational community in the curricular management; and (4) promote continuous improvement and innovation of the curriculum. In conclusion, it is important to carry out several theoretical and empirical studies to consolidate curricular quality practices in higher education spaces from an increasingly consolidated approach in the Latin American region.

Key words: *socioformative, quality, curriculum, institutions of higher education, knowledge society.*

Introducción

La preocupación por las prácticas educativas que se desarrollan dentro de la educación superior con el fin de lograr la formación integral del estudiante, es un tema que ocupa gran interés en la actualidad (Gutiérrez, 2011). Lo anterior, obedece a las exigencias planteadas por la sociedad del conocimiento, misma que está caracterizada por múltiples cambios dentro de los ámbitos de la comunicación, la ciencia y la tecnología (De Pablos, 2010; Duart y Mengual-Andrés, 2014), por lo que hoy en día, se exige la integración de todo ser humano a las actividades cotidianas de la sociedad, así como la capacidad de generar nuevos conocimientos que permitan plantear soluciones a diversos problemas existentes a escala global, tales como la desintegración familiar, la pobreza, la pérdida de valores, el deterioro de la calidad de vida, entre otros (UNESCO, 2005; Tobón, Guzmán, Hernández y Cardona, 2015).

En el presente contexto, las instituciones de educación superior (IES) se encuentran emprendiendo diversas acciones que le permitan gestionar la calidad del currículo, y en respuesta, se ha recurrido a diversos enfoques y modelos educativos, considerándose a la educación basada en competencias como una alternativa de cambio (Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2011); sin embargo, al momento de aplicar sus contribuciones, se han encontrado problemas relacionados con la falta de articulación de acciones tendientes a cumplir con las metas formativas establecidas dentro de las políticas de las propias instituciones educativas (Díaz-Barriga, 2006).

Desde la socioformación, la calidad del currículo es percibida cuando las prácticas educativas que se desarrollan dentro de los espacios de las IES por directivos, docentes, estudiantes, padres de familia y sociedad en general, permiten llevar a cabo la formación integral de todos los actores que interactúan en una comunidad educativa, con la intención de proporcionarles las competencias necesarias que les permitan resolver los retos inmediatos y futuros del contexto en que se desenvuelven (Tobón, 2011, 2013a, 2013b).

Considerando el panorama actual, el propósito del escrito es exponer los elementos que dan muestra de la calidad del currículo desde un enfoque socioformativo, con la intención de orientar nuevas investigaciones en el área, así como aportar elementos que permitan la conducción de calidad en los procesos curriculares que se efectúan dentro de las IES. Cabe destacar que en este estudio no se consideran otros enfoques curriculares vigentes en la actualidad, debido al creciente avance del enfoque socioformativo en la región latinoamericana (Tobón, González, Nambo y Vázquez, 2015; Tobón, Hernández y Guzmán, 2015).

Metodología

Se efectuó una investigación cualitativa sobre los elementos que dan muestra de la calidad del currículo en las IES desde una perspectiva socioformativa. Lo anterior, se realizó a través

de una investigación documental (Arias, 1999) por medio de la consulta bibliográfica de lo que se ha publicado en relación con el tema (Del Cid, Méndez y Sandoval, 2011). Para esto, se utilizaron como herramientas electrónicas Google Académico, Sciece Direct, Redalyc y Scielo, mismas que permitieron llevar a cabo la búsqueda, selección y análisis de documentos.

Análisis de la información

Para llevar a cabo el análisis de la información, se implementó la técnica de ficha para extraer información recadaba en diversas fuentes, como libros y artículos académicos (Del Cid, Méndez y Sandoval, 2011), por lo que fue necesario establecer los elementos que dan muestra de la calidad del currículo en las IES desde la socioformación como ejes temáticos.

Criterios para la selección de los documentos

Para la selección de los documentos, los criterios mínimos fueron: (1) libros con autor, año, nombre del libro y editorial; (2) artículos de revistas arbitradas y/o indizadas que tuvieran autor, año, título del artículo, nombre de la revista y número; (3) en cuanto a otros documentos, los elementos mínimos a considerar fueron autor, título y año; y (4) los documentos de manera directa o indirecta debían abordar el tema de la calidad del currículo, la socioformación y el currículo socioformativo.

Ejes temáticos

Tomando como base los documentos analizados y contando con el apoyo de un experto en socioformación, se detectaron los principales ejes temáticos que muestran la calidad del currículo que desarrollan las IES desde un enfoque socioformativo; de esta manera, cada elemento se consideró como un eje temático, los cuales son:

- El currículo en la resolución de problemas de contexto.
- Currículo y formación integral.
- La participación y colaboración de la comunidad educativa en la gestión curricular.
- La mejora continua e innovación del currículo.

Resultados

El currículo en la resolución de problemas de contexto

Considerando que los individuos y que la misma sociedad del conocimiento tienen grandes problemas que afrontar, resulta paradójico encontrar que las prácticas curriculares que se desarrollan en las IES están centradas en la revisión de contenidos temáticos y no en el cómo aprender a resolver los problemas de contexto, llámese a estos personales, familiares, económicos, ambientales, entre otros (Hernández, Guerrero y Tobón, 2015). Para el enfoque socioformativo, el currículo a desarrollar por parte de las IES debe de estar vinculado con los problemas de contexto, ya que estos representan una oportunidad para que los estudiantes y

demás actores educativos desarrollen su talento humano a través de emprender con creatividad proyectos centrados en su propia formación integral, al mismo tiempo de que les permita resolver problemas del presente y adaptarse a las circunstancias del futuro (Hernández, Guerrero y Tobón, 2015; Gutiérrez, Herrera, Bernabé y Hernández, 2016; Tobón, Pimienta y García, 2016).

Para lo anterior, los problemas de contexto deben de ser vistos por todos los actores de la comunidad educativa desde un punto de vista complejo, con el fin de promover la reflexión y organizar los conocimientos desde un enfoque transdisciplinario e integrador (Morín, 1999). Desde este punto de vista, la calidad del currículo gestiona el desarrollo del talento humano a través del desarrollo del pensamiento crítico, la promoción de la actuación con ética ante los problemas de contexto, el desarrollo de la creatividad del individuo y la realización del trabajo participativo y colaborativo entre los miembros de las IES con diversos sectores de la sociedad en el planteamiento de soluciones que permitan afrontar los problemas que enfrenta la sociedad del conocimiento (Tobón, 2007, 2013a, 2013b).

Currículo y formación integral

Desde la socioformación, el currículo no se centra en contenidos temáticos, sino en la realización, satisfacción y formación integral del estudiante, por lo que busca la articulación de diversas disciplinas y saberes, con la intención de mejorar sus condiciones de vida (Tobón, González, Nambo y Vázquez, 2015). Para esto, señala Tobón (2013a) que es necesario desarrollar en el individuo habilidades de pensamiento complejo, con la finalidad de que los problemas de contexto sean analizados como un todo en su conjunto y no de manera aislada, como comúnmente se enseña dentro de las prácticas educativas tradicionales. A grandes rasgos, la gestión curricular que se efectúa por parte de las IES, debe procurar formar personas con la capacidad de afrontar los retos establecidos por la sociedad del conocimiento, contribuir en la construcción del tejido social, así como aportar al desarrollo socioeconómico y sustentable (Tobón, Guzmán, Hernández y Cardona, 2015).

Desde este punto de vista, y con miras a afrontar los retos de la sociedad del conocimiento, el estudiante debe de ser visto como un ser humano en formación, al que se le debe orientar para que pueda resolver con éxito los problemas que se presentan dentro de su contexto inmediato. Esto, a través de la utilización de las nuevas tecnologías, el trabajo colaborativo y la gestión del conocimiento que permita analizar el problema por afrontar, sin olvidar que es necesario la construcción de un proyecto ético de vida que considere sus actitudes y valores propios (Herrera, Bernabé y Hernández 2016; Hernández, Nambo, López y Núñez, 2014). Sin embargo, para lograr lo anterior, también el docente debe de pensar de manera compleja, con la intención de que pueda entretrejer saberes, contextualizar el conocimiento y afrontar los problemas de manera creativa (Tobón, 2013a).

Cabe destacar que en el proceso de formación integral, es de vital importancia la motivación que tenga el estudiante por aprender, así como el interés por descubrir y un alto compromiso con su propio proceso de aprendizaje (Garbanzo, 2007). De igual forma, el estudiante debe considerar la importancia de la metacognición como un ejercicio tendiente a promover la reflexión de lo que se realiza dentro de su propio trayecto formativo, y así, mejorar de manera continua y regular su propio trayecto formativo (Menéndez y Gregori, 2015; Sáiz, Flores y Román, 2010).

La participación y colaboración de la comunidad educativa en la gestión curricular

Dentro de las prácticas educativas que se desarrollan dentro de las IES, adquiere un gran significado la participación y colaboración de todos actores que interactúan de manera directa o indirecta con la comunidad educativa, tales como directivos, docentes, estudiantes, padres de familia, organizaciones sociales como otras instituciones educativas de diversos niveles educativos, la familia, el ejército, las instituciones religiosas, los medios de comunicación, las maquiladoras, etc. (Malpica, 2012; Tobón, 2011, 2012, 2013a, 2013b).

Dicha participación, permitirá mejorar de manera continua y buscar la innovación del currículo, con base en la toma de decisiones encaminadas a lograr la formación integral del alumno (Giménez, 2016; Malpica, 2012); satisfacer las necesidades de todos los actores educativos (Hernández, Guerrero y Tobón, 2015; Tobón, Pimienta y García, 2016); implementar acciones que permitan la inclusión de todos los miembros de una comunidad educativa, prestando atención en aquellos que se encuentren en estado de vulnerabilidad (Hernández y Tobón, 2016). Además, promover la resolución de problemas que constantemente enfrentan las IES, y que están relacionados con los altos índices de deserción y reprobación escolar, la baja eficiencia terminal y la desarticulación prevaleciente entre lo que se aprende en los espacios universitarios con lo que realmente se requiere por la sociedad (Martínez, Tobón y Romero, 2017; Ruiz, 2009).

Así mismo, si se logra la participación y colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa, se podrá contar con elementos que apoyen a centrar el currículo a desarrollar por parte de las IES en la realización de proyectos que realmente tengan un impacto significativo en pro del desarrollo de los individuos y de la misma sociedad (Martínez, Tobón y Romero, 2017); de igual manera, afrontar los retos presentes y futuros del contexto, promover el desarrollo de las organizaciones y de la economía, fortalecer la cultura, buscar soluciones al problema ambiental, así como mejorar la calidad de vida (Tobón, 2011).

Como se observa, las actividades de gestión de las instituciones educativas deben de contar con la participación y colaboración de todos los actores de la comunidad educativa a través de un liderazgo compartido (Giménez, 2016; Malpica, 2012), mismo que promueva la evaluación y reflexión de las prácticas educativas de manera conjunta, así como el

establecimiento de diversas acciones tendientes a mejorar la calidad del currículo, y lo más importante, lograr la formación integral del estudiante (Malpica 2012; Hernández, Tobón y Vázquez, 2015).

La mejora continua e innovación del currículo

Es una realidad que muchas IES han optado por incorporar elementos de la educación basada en competencias al currículo que implementan, sin embargo, al momento de llevar a cabo su desarrollo, Moreno (2010) señala que: (1) se continúa con prácticas tradicionales; (2) el currículo por competencias no es comprendido por los actores encargados de su gestión e implementación; y (3) existe poca o nula articulación entre las diversas áreas de las IES. Por ello, Díaz-Barriga (2010) señala que es necesario establecer acciones puntuales que permitan llevar cabo la innovación del currículo, así como su implementación, evaluación y seguimiento.

Para la socioformación, el currículo que desarrollan las IES debe de promover la reflexión del quehacer educativo que día con día se desarrolla dentro de los espacios universitarios, y así, buscar la mejora y transformación de las prácticas docentes, de dirección y de gestión universitaria tendientes a formar de manera integral al estudiante (Hernández, 2013). Para ello, es importante analizar todo lo que envuelve al currículo, así como el contexto inmediato y futuro, lo que permitirá contar con elementos que conlleven a su retroalimentación y delimitación de su retos a enfrentar, así como la formación de ciudadanos éticos y colaborativos (Tobón 2007, 2013a, 2013b).

Por lo tanto, si se quiere impulsar la mejora continua y mejorar la calidad del currículo de las IES, es evidente que no basta con seguir los lineamientos establecidos en un determinado enfoque o modelo educativo, más bien, es necesario centrarse en el desempeño de las prácticas educativas que realizan las universidades y sus diversos actores, sean estos estudiantes, docentes o directivos (Martínez, Mateo y Reyes, 2011). De esta forma, buscar alternativas que permitan a los miembros de las IES: disminuir la deserción y el rezago escolar, aumentar los índices de eficiencia terminal, lograr el perfil de egreso durante el trayecto formativo de los estudiantes, aumentar las tasas de empleabilidad, desarrollar proyectos tendientes a resolver los problemas de contexto, así como desarrollar patentes y realizar publicaciones científicas de alto impacto (Martínez, Tobón y Romero, 2017).

Conclusiones

A partir del análisis documental realizado, se puede establecer como primera conclusión de que el currículo que llega a operar en diversas IES no logra responder a los retos y problemas que presenta la sociedad del conocimiento, ya que en muchas ocasiones se encuentra centrado

en la enseñanza de contenidos temáticos, o lo que se enseña, no tiene articulación alguna con las necesidades de contexto.

Como segunda conclusión, las acciones de gestión curricular desarrolladas por las IES deben de contar con la participación y colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa, mismos que deben de ver en los problemas de contexto, una oportunidad que permitan emprender proyectos tendientes a formar de manera integral a los estudiantes y demás miembros de una institución educativa, así como retroalimentar al propio currículo.

Una tercera conclusión, es que para lograr la transformación y mejora de la calidad de las prácticas curriculares, es necesario contar con un liderazgo compartido que considere las experiencias y conocimientos que posee cada miembro de una comunidad educativa en la mejora e innovación del currículo, además de poder contribuir en las actividades de dirección y de gestión universitaria tendientes a formar de manera integral al estudiante, así como desarrollar productos innovadores como la creación de patentes y la publicación en revistas arbitradas y/o indizadas de alto impacto.

Finalmente, se considera que el estudio documental muestra elementos a considerar para que los diversos actores que toman las decisiones educativas transformen sus prácticas educativas; sin embargo, es importante aclarar que es necesario seguir profundizando en el tema, ya sea de manera teórica o empírica, si se quiere transformar las prácticas curriculares de las IES a través de un enfoque que considere las características propias de América Latina, además de estar acorde con los retos que plantea la sociedad del conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Arias, F. G. (1999). *El proyecto de investigación. Guía para su elaboración (3era. ed.)*. Caracas: Episteme.
- De Pablos, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(2), 6-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78016225013>
- Del Cid, A., Méndez, R. y Sandoval, F. (2011). *Investigación. Fundamentos y metodología*. 2da. edición México: Pearson.
- Díaz-Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-37.
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57.

- Duart, J. M. y Mengual-Andrés, S. (2014). Impacto de la sociedad del conocimiento en la universidad y en la comunicación científica. *RELIEVE*, 20(2): Doi: 10.7203/relieve.20.2.4343 Giménez, A. (2016). El papel de la gestión de centros educativos en un modelo de aprendizaje basado en competencias. *Páginas de Educación*, 9(1), 1-24. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682016000100001
- Gutiérrez, J. C. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior. ¿Qué es una buena enseñanza?. *Perfiles Educativos*, 33(número especial), 129-141.
- Gutiérrez, A., Herrera, L., Bernabé, M. y Hernández, J. S. (2016). Problemas de contexto: un camino al cambio educativo. *Ra Ximhai* 12(6), 227-239.
- Hernández, J. S. (2013). Procesos de evaluación de las competencias desde la socioformación. *Ra Ximhai*, 9(4), 11-19.
- Hernández, J. S., Guerrero, G. y Tobón, S. (2015). Los problemas del contexto: base filosófica y pedagógica de la socioformación. *Ra Ximhai*. 11(4), 125-140.
- Hernández, J. S., Nambo, J. S., López, J. y Núñez, A. C. (2014). Estudio del coaching socioformativo mediante la cartografía conceptual. *Acción Pedagógica*, 23, 94-105.
- Hernández, J. S., Tobón, S. y Vázquez, J. M. (2015). Estudio del liderazgo socioformativo mediante la cartografía conceptual. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 105-128
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y. y Acuña, K., F. (2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 243-266.
- Malpica, F. (2012). *8 ideas clave: calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Martínez, G. L., Mateo, I. D. y Reyes, E. S. (2011). La evaluación del impacto de los procesos de acreditación. Variables e indicadores. *Pedagogía Universitaria*, 16(1). Recuperado de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/58/56>
- Martínez, J. E., Tobón, S. y Romero, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación en América Latina. *Innovación Educativa*, 17(73), 79-96.
- Moreno, T. (2010). El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces. *Revista de la Educación Superior*, 39(154), 77-90.

- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- Ruíz, E. (2009). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa*. México. UNAM/IISUE.
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica*, 16, 14-28.
- Tobón, S. (2011). El modelo de las competencias en la educación desde la socioformación. En A. Jaik, y A. Barraza, *Competencias y educación: miradas múltiples de una relación* (págs. 14-24). México: ReDIE.
- Tobón, S. (2012). El enfoque socioformativo y las competencias: ejes claves para transformar la educación. En S. Tobón, y A. Jaik Dipp, *Experiencias de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional* (págs. 3-31). México: ReDIE.
- Tobón, S. (2013a). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. 4ta. edición*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Tobón, S. (2013b). *Metodología de gestión curricular. Una perspectiva socioformativa*. México: Trillas.
- Tobón, S., González, L., Nambo, J. S. y Vázquez, J. (2015). La socioformación: un estudio conceptual. *Paradigma*, 36(1), 7-29.
- Tobón, S., Guzmán, C. E., Hernández, J. S. y Cardona, S. (2015). Sociedad del conocimiento: estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja. *Paradigma*, 36(2), 7-36.
- Tobón, S., Hernández, J. S. y Guzmán, C. E. (2015). *La socioformación: análisis documental de su impacto en iberoamérica*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, México.
- Tobón, S., Pimienta, J. H. y García, J. A. (2016). *Secuencias didácticas y socioformación*. México: Pearson.
- UNESCO (.2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París. Autor.

Formulación de competencias docentes interculturales, perspectivas en la formación continua del profesorado

Formulation of intercultural teaching competences.

Prospects in continuous teacher training

José Juan Márquez Sánchez

Resumen

El desarrollo de competencias docentes en la formación continua del profesorado, implica acciones de formación que respondan a un perfil y competencias docentes interculturales. Sin embargo, ¿existe un marco de competencias docentes interculturales en la educación media superior mexicana? El presente trabajo examina las características de las competencias interculturales a desarrollar en el profesional de la educación intercultural de los Bachilleratos Integrales Comunitarios de Oaxaca, como parte de su desarrollo profesional docente.

La metodología implementada parte de la recogida de información, que se sustenta en dos fuentes: revisión bibliográfica referente al tema de competencias interculturales y la segunda, corresponde al orden de la naturaleza según el objetivo, siendo de carácter descriptivo. Por ende, los resultados obtenidos de la literatura sobre características y componentes de la competencia intercultural, permite la formulación de un perfil y competencias docentes interculturales para el Bachillerato Integral Comunitario oaxaqueño.

Las conclusiones refieren a la importancia del perfil y competencias docentes interculturales para el trabajo con la diversidad cultural y lingüística, otorgando un sentido de pertinencia.

Palabras claves: *Componentes de la competencia, competencias docentes interculturales, formación del profesorado.*

Abstract

The development of teaching competences in the continuous training of teachers implies training actions that respond to an intercultural teacher profile and competences. However, is there a framework of intercultural teacher competencies in Mexican higher education? The present work examines the characteristics of the intercultural competences to be developed in the professional of the intercultural education of the Integral Community Baccalaureate of Oaxaca, as part of their professional development.

The methodology implemented is based on the collection of information, which is based on two sources: bibliographical review on the subject of intercultural competences and the second corresponds to the order of nature according to the objective, being descriptive. Therefore, the results obtained from the literature on characteristics and components of intercultural competence, allows the formulation of an intercultural teacher profile and competences for the Integral Community Baccalaureate of Oaxaca.

The conclusion refers to the importance of intercultural teacher profile and competences for working with cultural and linguistic diversity, giving a sense of pertinence.

Keywords: *Components of the competition, intercultural teacher competences, teacher training*

Introducción

La Secretaría de Educación Pública, a partir de los postulados de la Reforma a la Educación Media Superior, estableció un perfil y competencias docentes (Acuerdo Secretarial 447, 2008) para el profesorado de nivel medio superior. Pero, no olvidemos que México es un país pluricultural; por tanto, existen modalidades de Bachillerato bilingüe e intercultural, que cuentan con bases declarativas intencionadas de perfil y competencias docentes interculturales. Así también, con falencias en la redacción de estos elementos, la elaboración de estándares de desempeño y pautas de seguimiento, monitoreo y evaluación en situaciones contextualizadas como proceso sistémico (datos obtenidos a partir de la revisión de documentos de estas instituciones) y de existir fortalecerlos.

En tal sentido, la vigencia del modelo basado en competencias trasciende al modelo educacional bilingüe e intercultural, con exigencias de prácticas pedagógicas y didácticas propias del contexto que demanda una atención particular, aunque en teoría se desvanece ante una política de formación docente homogeneizadora. Es por ello, que a pesar de las polémicas generadas por la reforma y de la situación globalizada de la educación, es necesario la formulación de un perfil y competencias docentes interculturales para el profesorado de estos bachilleratos, específicamente de los Bachilleratos Integrales Comunitarios de Oaxaca. No obstante, este perfil y competencias serán transversales al AS 447 (SEP, 2008), con esto se busca ser coherente con la realidad sociocultural y otorgar lineamientos de trabajo docente a los BIC's¹.

La pertinencia de la formulación del perfil y competencias docentes interculturales del profesorado de los Bachilleratos Integrales Comunitarios de Oaxaca, radica en la integración del modelo educativo bilingüe e intercultural con el basado en competencias, de una forma más situada en prácticas docentes con la diversidad lingüística y cultural, así como la profesionalización pedagógica de profesionales de otras áreas del saber. Además, responde a la concretización de los fines de la permisibilidad de las políticas y documentos normativos en esta materia. Asimismo, considerando aspectos del perfil del profesor del siglo XXI: campo de especialización, campo pedagógico, campo investigativo, campo de la cultura y campo de la gestión del currículo para contextos específicos (Recio, 1995).

Por ende, el presente trabajo tiene como propósito general: Identificar las características y componentes de la competencia docente intercultural, a desarrollar como parte de la formación continua del profesorado para impartir docencia intercultural. Así también, un propósito específico lo representa el formular las competencias docentes interculturales del profesorado de los Bachilleratos Integrales Comunitarios, otorgando mayor sentido identitario con el modelo educativo intercultural.

¹ Los BIC definieron para su operación un Modelo Educativo Integral Indígena (MEII), que se orientó desde sus inicios a la selección del método (o métodos) relacionados con la teoría del conocimiento para definir los criterios metodológicos propios para el proceso de enseñanza aprendizaje, de acuerdo con los principios filosóficos educativos que mejor representan los deseos de las comunidades

¿Por qué la necesidad de competencias docentes interculturales?

La República Mexicana es un territorio donde convergen más de 85 lenguas originarias y 60 comunidades indígenas, al igual que el estado de Oaxaca donde conviven 18 grupos étnicos de los 65, con rasgos y características culturales propias que lo hacen un país pluricultural. El pluriculturalismo presente en México y Oaxaca interactúa en un marco de respeto e igualdad a sus principios y normas de convivencia y organización comunitaria, valores y creencias religiosas ancestrales, generando espacio de interculturalidad.

Ahora bien, el término interculturalidad:

Es la interacción entre culturas, es el proceso de comunicación entre diferentes grupos humanos, con diferentes costumbres, siendo la característica fundamental: “la horizontalidad”, es decir, que ningún grupo cultural está por encima del otro, promoviendo la igualdad, integración y convivencia armónica entre ellas (Cavalié, 2013).

Así también, se considera que la:

Educación bilingüe significa la planificación de un proceso educativo en el cual se usa como instrumentos de educación la lengua materna de los educandos y una segunda lengua, con el fin de que éstos se beneficien con el aprendizaje de esa segunda lengua, a la vez que mantienen y desarrollan su lengua materna (UNESCO, 1989).

El enfoque bilingüe e intercultural plantea como principio articulador la convivencia e interacción educativa entre culturas que habitan en un mismo territorio, donde la socialización confluye a partir de las necesidades y mecanismos de movilización entre las distintas regiones locales. Sin embargo, en la formación inicial y continua el profesorado recibe una formación básica para enfrentar las necesidades de su labor en contextos diversos lingüística y culturalmente. Además, actualmente estamos inmersos en un modelo basado en competencias con prácticas y enfoques pedagógicos centrados en los estudiantes y el aprendizaje a lo largo de la vida, es decir, el docente de comunidades indígenas debe desarrollar competencias lingüísticas y didácticas para impartir docencia que impacte en el aprendizaje del estudiante.

En cierto modo, los programas de desarrollo profesional docente aún presentan limitantes en el desarrollo de competencias docentes interculturales, lo que implica una revisión integral a los programas formativos y la forma de implementación en las instituciones, con el fin de garantizar el desarrollo de competencias interculturales, herramientas didácticas y pedagógicas para atender la diversidad cultural y lingüística en el aula.

Como se dijo anteriormente, Oaxaca es uno de los estados con mayor diversidad cultural y lingüística, tradiciones y costumbres milenarias, saberes locales en las ciencias heredadas por los ancestros y una gran riqueza en otras áreas culturales. Sin embargo, qué se está

haciendo para preservar este baluarte desde el campo de la educación y cuál es el papel del docente, ante esta tarea. Pues bien, en el caso oaxaqueño está la modalidad de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato bilingüe e intercultural cuya tarea es ofrecer una educación integral acorde a sus principios y necesidades. De forma más específica, para la educación media superior existe el Bachillerato Integral Comunitario que brinda educación basada en la comunidad, el respeto a los saberes, el trabajo comunitario, formación en valores y con un sentido crítico-reflexivo.

Sin embargo, para garantizar el cumplimiento del Modelo Educativo Integral Indígena – documento rector de la labor pedagógica de los Bachilleratos-, se prescinde de un cuerpo docente con capacidades, procedimientos y actitudes fortalecidas para el trabajo en contextos diversos, es decir, competencias docentes interculturales. No obstante, con esta afirmación no se sentencia el trabajo realizado por la administración educativa en la profesionalización del profesorado; al contrario, hay que dar seguimiento a los mecanismos para el logro de estas competencias con programas estructurados a la realidad docente. Es necesario, que el profesor adquiera elementos en educación intercultural como:

- a) Cultivar actitudes interculturales
- b) Potenciar la convivencia y la cooperación
- c) Favorecer la oportunidad de igualdad académicas
- d) Mejorar el autoconcepto personal
- e) Ser realista y equilibrada

La formación continua de los docentes de los Bachilleratos Integrales Comunitarios debe considerar en los programas de desarrollo profesional, estos cinco aspectos de la educación intercultural como una vía de fortalecimiento al desarrollo de competencias docentes interculturales. De igual manera, al relacionar los cinco aspectos con la formación de los profesores desde un enfoque intercultural, se está potenciando la educación comunitaria, como un elemento esencial de la educación bilingüe e intercultural. Por ende, la educación comunitaria:

Es un conjunto no articulado de experiencias pedagógicas de las comunidades locales, retomando los conocimientos propios de la cultura, la ciencia, la filosofía, la religión y otras áreas del conocimiento ancestral de la comunidad y que forman parte de los saberes comunitarios, aportando un baluarte en las ciencias formales y en la educación intercultural de la niñez y juventud oaxaqueña (Maldonado, 2016).

La educación comunitaria, desde esta definición, no viene a soslayar el papel de la educación bilingüe e intercultural en la misión y visión de los Bachilleratos, al contrario, la fortalece. Este término es utilizado dentro de Modelo Educativo Integral Indígena como eje articulador del trabajo pedagógico de los BIC's, los cuales retoman los saberes comunitarios en todas las esferas del saber ancestral para enriquecer las prácticas pedagógicas docentes.

Por lo tanto, los docentes que laboran en los Bachilleratos están convocados a fortalecer sus competencias docentes interculturales, a través de la formación continua, para incluir en las unidades temáticas y las actividades aprendizaje los siete aspectos de la educación comunitaria, propuestos por Benjamín Maldonado (2016), que bien aporta a las competencias docentes interculturales y son:

1. La articulación de conocimientos en torno a los saberes locales y regionales.
2. La investigación como eje pedagógico.
3. La filosofía comunal como horizonte.
4. La participación comunitaria en el proceso de aprendizaje.
5. El uso extensivo de la lengua originaria.
6. Un currículo adecuado a la realidad que se trabaja.
7. La colaboración de maestros, más que enseñar, ayudan a aprender.

Los siete principios de la educación comunitaria aportan elementos sustanciales al desarrollo de competencias interculturales; puesto que, analizando cada uno de ellos exige la movilización de recursos internos y externos a integrar con los conocimientos locales en el desarrollo de contenidos establecidos en el currículo Nacional de la Educación Media Superior, armonizándolos con las líneas de trabajo curricular del Modelo Educativo Integral Indígena.

Si bien es cierto, la educación bilingüe e intercultural que brinda los bachilleratos se apegan a los principios interculturales. Sin embargo, al analizar el documento rector de la institución: Modelo Educativo Integral Indígena, se determinó que el perfil y ámbitos declarados, necesitan ser replanteados para dar sentido identitario al profesor, acorde con la misión y filosofía educativa institucional, así como la formulación de competencias, mismas que no se suscriben en el documento de trabajo. Puesto que, cita las competencias del AS 447, pero estas no consideran aspectos propios del enfoque intercultural, por ello, es importante la formulación de competencias docentes interculturales.

El documento declara tres aspectos que define como perfil docente y declara elementos de actuación docente (CSEIIO-MEII, 2016):

1. Disposición, identificación y compromiso con el pensamiento y trabajo comunitarios.
2. Vocación para el servicio docente en contextos interculturales, preferentemente hablante de la lengua indígena de la comunidad y/o región.
3. Disponibilidad de tiempo para desarrollar trabajo académicos, culturales y sociales en y para las comunidades.

Asimismo, al revisar otras fuentes bibliográficas impresas para enriquecer la idea del perfil docente intercultural de los Bachilleratos Integrales Comunitarios y formular las competencias, posteriormente. Algunos autores plantean que un perfil docente intercultural,

debe integrar elementos de actitud y aptitud (Ipiña, 1997), mismos que repercuten en las competencias que debe desarrollar el docente. Las actitudes y aptitudes son:

Actitudes habituales

1. Compromiso con la causas de su pueblo
2. La tolerancia activa y estimación de lo diferente
3. La apertura al mundo

Aptitudes esenciales

1. Competencia profesional con capacitación constante
2. La capacidad de investigación y mejoramiento a partir de la experiencia reflexionada
3. El dominio de la lengua materna de sus educandos y de la segunda lengua.

Los puntos retomados de Ipiña (1997) en la actitud y aptitud de un perfil docente intercultural, aportan componentes estructurales a considerar para fortalecer el perfil docente de los BIC's, como: Apertura a los cambios del mundo, capacitación constante en elementos interculturales, formación de comunidades de aprendizaje y la investigación docente.

Igualmente, para enriquecer la propuesta, se revisó el perfil docente y competencias del Bachillerato Intercultural, perteneciente a la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la SEP. En tal sentido, el Bachillerato Intercultural² perteneciente a la CGEIB, en su modelo educativo determina un perfil docente y competencias propias. Sin embargo, el documento del BI refleja ideas subjetivas del perfil docente y competencias, formulando una muy global con sus atributos, lo que si declara son ejes de formación docente que en sí contribuyen al fortalecimiento de las competencias de sus profesores. Estos temas son (BI: CGEIB, 2014):

1. Pertinencia cultural y lingüística, que dimensiona la perspectiva histórico-social y favorece la enseñanza y el uso de lenguas.
2. Diálogo de saberes, que se concreta mediante estrategias didácticas que refieren a la dimensión epistemológica, a partir del conocimiento de las comunidades y las culturas presentes en el contexto.
3. Formación profesional en vinculación con la comunidad.
4. Diseño de materiales interculturales.

² La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública ha impulsado desde 2005 el Bachillerato Intercultural como una propuesta innovadora de educación media superior para reconocer la diversidad cultural, además de garantizar el aprendizaje de los contenidos propios del bachillerato general, incorpora con pertinencia y calidad el conocimiento y la valoración de la cultura propia y el respeto a otras culturas.

El Bachillerato Intercultural tiene entre sus objetivos ofrecer una educación con calidad y pertinencia que promueva el acceso y la permanencia de estudiantes indígenas. La oferta es abierta y dirigida a los egresados de secundaria que desean continuar sus estudios, en atención a promover la educación intercultural para todos.

5. Evaluación desde la mirada intercultural.

Estos ejes temáticos de formación representan una visión global hacia donde encamina el BI la formación de sus docentes en un contexto bilingüe e intercultural, dando paso a una política educativa acorde a las necesidades del profesorado, así como definir estrategias de acción para programas de formación.

Un aspecto que sí retoman las dos modalidades y da sentido a su labor educativa, es la Reforma Educativa a la Educación Media Superior, que desde 2008 plantea un currículo común (AS 442, 2008) y un perfil y competencias docentes (AS 447, 2008) citado por ambos bachilleratos. Además, otorga flexibilidad a los subsistemas de definir su perfil docente y competencias con las particularidades de la modalidad educativa, respetando ciertas directrices del mismo.

En cuanto a este punto, el Bachillerato Integral Comunitario tiene que hacer valer el principio de flexibilidad otorgada por la RIEMS para definir un perfil docente y competencias propias, dando un valor agregado a su misión educacional con las comunidades originarias. También, así dará mayor sentido de pertenencia a los docentes en su participación y compromiso con la educación de los jóvenes. Para tal efecto, a partir de los elementos de la interculturalidad y la misión de un profesor declarado en los tres ámbitos de acción del MEII, se reelabora el perfil docente intercultural del BIC:

El profesor del Bachillerato Integral Comunitario muestra vocación de servicio docente y habilidades lingüísticas propias de la comunidad, en contextos interculturales; participando en cursos de capacitación constante en elementos de atención a la diversidad lingüística y cultural, los avances de la ciencia y tecnología, así como disposición y compromiso con el pensamiento y trabajo comunitarios, a través de investigaciones de orden académico, cultural, social en y para las comunidades.

En consecuencia, teniendo el perfil docente, lo siguiente es la formulación de competencias docentes interculturales del BIC. Antes, citar que las competencias a declarar retomarán aspectos establecidas en el Acuerdo Secretarial 447 (SEP, 2008), siendo el documento base del Servicio Profesional Docente, adaptándolas a los principios y características del Modelo Educativo Integral Indígena.

Las competencias definidas en el acuerdo 447 son transversales a los diferentes subsistemas de enseñanza media del país. Es por ello, que el Bachillerato Integral Comunitario, posee la facultad para determinar competencias docentes desde un enfoque bilingüe e intercultural, retomando elementos característicos de la pedagogía intercultural que desempeñan los docentes en las aulas y contextos comunitarios. Es importante, que el perfil docente declarado en este trabajo cuente con competencias que integren conocimientos, habilidades y actitudes.

Las competencias docentes en educación intercultural destacan el carácter aplicativo de los aprendizajes (decimos que la persona es competente cuando es capaz de resolver problemas propios de su ámbito de actuación en atención a la diversidad y contextos interculturales) y también su carácter dinámico (se adquieren y desarrollan en la acción y también se perfeccionan gracias a la misma acción de la interacción entre sus estudiantes y pares).

En tal sentido, al proponer la adquisición de competencias interculturales por los docentes, primero hay que citar a autores que han investigado sobre el tema de competencias en general, no propiamente desde la interculturalidad, pero que no está distanciado en estructura y fines. En este caso de las competencias docentes, se han referido trabajos de Tejada después de revisar las aportaciones de Perrenoud (2004: 15-16), Zabalza (2003), Ayala (2008).

Por ende, el trabajo asume el concepto de competencia de Perrenoud (2004), que expresa como “una capacidad de movilizar varios recursos internos y externos para hacer frente a un tipo de situaciones”, enfatizando que las competencias se desarrollan en la formación sistemática y experiencias cotidianas vividas en sus contextos de trabajo, donde aprende de una forma práctica, haciendo que el conocimiento sea duradero y aplicable a otros contextos, requisito principal de la educación intercultural.

En consecuencia, la competencia intercultural es:

El conjunto de conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades y valores interculturales, junto con unos comportamientos sociales, afectivos, psicológicos, adecuados para relacionarse de manera oportuna en cualquier momento, situación y contexto con cualquier persona sea de la cultura que sea, siendo cada uno/a capaz de autoevaluarse y de aprender de los demás (Aguaded, 2008).

Además, las competencias interculturales demandan un actuar complejo en habilidades, conocimientos, actitudes y aptitudes a los docentes que trabajan en esta modalidad educativa. En el sentido que trabajan con la diversidad lingüística y cultural, al enseñar en: lengua materna y español, articular la enseñanza con la ideología de la comunidad, participar en el desarrollo de proyectos comunitarios y trabajar a la par con la familia. Considerando lo anterior, el trabajo asume como un:

Profesorado competente interculturalmente como aquel que diseña y aplica una docencia, en la que la base está el objetivo de atender y educar para la diversidad, siendo, durante este proceso, consciente de sus propias creencias, valores, prejuicios y concepciones en intentando comprender la forma de ver el mundo, las actitudes y opiniones de las personas en las que recae su intervención (Aguaded, De la Rubia & González, 2012).

Un profesor competente, desde la interculturalidad, está en condiciones de gestionar un aprendizaje de calidad e integrar los saberes globales con los locales, como una forma de armonizar la enseñanza y formación de los estudiantes lingüística y culturalmente diversos con capacidades y conocimientos sólidos, desarrollando la competencia de transferencia de lo cognitivo a resolución de situaciones complejas y diversas. En consecuencia, las competencias docentes interculturales también tienen efectos en los profesores cuando es momento de llevarlos a la práctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje; siendo un reto; pero a la vez una oportunidad de demostrar el dominio de competencias y conocimientos propios. Estos efectos de la competencia intercultural son (Aneas, 2003):

1. Adaptación social
2. Integración cultural
3. Incremento de la idoneidad personal.
4. Salud psicológica
5. Organización y cooperación

Ahora bien, los efectos de las competencias interculturales citados por Aneas, tienen un papel destacado en la adquisición de competencias en la formación inicial y continua del profesorado. Puesto que, cada una de ellas debe ser abordada y transmitida de la forma más idónea; especialmente, los puntos del uno al cuatro, para que los docentes asuman el compromiso con la educación de los jóvenes de las comunidades originarias y sean capaces de potenciar el desarrollo local.

Por consiguiente, teniendo reelaborado el perfil docente del Bachillerato Integral Comunitario, a partir de los ámbitos declarados en el MEII (CSEIIO: MEII, 2008); retomando las competencias del perfil docente del Acuerdo Secretarial 447 (SEP, 2008); analizando el perfil y competencias del modelo de Bachillerato Intercultural (CGEIB, 2014); asumiendo la definición de competencia de Perrenoud (2004). Además, de la conceptualización de competencia intercultural de Aguaded (2008); así como, los efectos de las competencias interculturales de Aneas (2003) y el concepto de profesor competente intercultural de Aguaded, De la Rubia & González (2012), se procede a la formulación de competencias interculturales para el profesorado de los BIC's.

Así también, la formulación de competencias docentes interculturales responde a las dimensiones de la interculturalidad, cualidades personales, habilidades comportamentales, habilidades técnicas, contexto, condiciones socioeconómicas y expectativas de roles (Paige, 2003 citado en Surián, 2012). De igual forma, su estructura cuenta con los componentes base de la competencia: verbo + constructo+ contexto (Hawes, 2010), que a su vez integra lo conceptual, procedimental y actitudinal, respondiendo así a uno de los pilares de la educación de la UNESCO (Delors, 1994): *aprender a vivir juntos*; aunque para lograr este pilar se necesita *aprender a conocer* y *aprender a ser*, siendo los pilares de las competencias interculturales. Por ende, las competencias docentes interculturales del Bachillerato Integral

Comunitario, se sujetan a una dimensión, atributos e indicadores de evaluación. (Ver anexo 1)

En consecuencia, el perfil docente del Bachillerato Integral comunitario cuenta con cuatro ámbitos de acción y nueve competencias, a su vez estas dan origen a los indicadores de logro de las competencias. Así, con las competencias declaradas, se da sentido identitario al Modelo Educativo Integral Indígena y la labor docente. Además, como complemento de las competencias, se hace una determinación de posibles temas de formación docente para reforzar las competencias declaradas. Estos temas son:

- a) Proyecto educativo intercultural: adaptaciones curriculares
- b) Las actitudes interculturales en docentes y estudiantes: estrategias para el cambio
- c) El rendimiento académico: estrategias de aprendizaje para el éxito escolar
- d) La resolución de conflicto en la interacción con la diversidad cultural y lingüística: estrategias de acción.
- e) Materiales curriculares: Elaboración de sistemas de evaluación y recursos de aprendizaje.

Las competencias docentes interculturales formuladas, complementadas con el perfil docente y los cinco temas sugerentes para la formación continua del profesorado, serán pautas de trabajo para el diseño de programas de formación continua del docente. En un primer momento, las competencias pueden generar ciertas exigencias al profesorado y estos las vean como una exigencia y haya resistencia para su aprobación y aplicación en el contexto pedagógico.

Conclusiones

Las competencias docentes interculturales formuladas representan pautas de direccionalidad para las prácticas pedagógicas del profesorado de este subsistema educativo, ante las transformaciones curriculares que exige un docente competente que esté en condiciones de movilizar conocimientos y recursos para aplicarlos en el contexto intercultural.

Sin embargo, el desarrollo de competencias docentes interculturales, son imprescindibles ante los cambios estructurales y curriculares de los programas de estudio de la modalidad de educación bilingüe e intercultural que ofrece el Bachillerato Integral Comunitario de Oaxaca. Por ende, aún quedan eslabones en cuanto a los programas de formación docente en la adquisición y aplicación de competencias docentes interculturales y el fortalecimiento de la práctica pedagógica bilingüe e culturalmente diverso.

Referencias bibliográficas

- Aguaded, E. (2008). El desarrollo de competencias interculturales a través del currículum intercultural. Comunicación en las I Jornadas Internacionales. VI Jornadas sobre Diagnóstico y Orientación. El carácter universal de la Educación Intercultural, febrero 21-23 de 2008, Jaén, España
- Aguaded, E., De la Rubia, P., & González, E. (2013). La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17. (1), pp. 340-365.
- Aguado, T., Gil, I., & Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*. 19 (2), pp. 275-292.
- Aneas, Ma. A. (2005). Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*. (25).
- Ayala, M., Asú, R. & Zuñiga, C. (2013). La formación por competencias y los estudiantes: Confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Revista Calidad de la Educación*, (38), pp. 277-304.
- Cavalié, F. (2013). ¿Qué es interculturalidad? *Red Internacional de Estudios Interculturales*. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/item/171963/que-es-interculturalidad>.
- CGEIB. (2014). *Bachillerato Intercultural. Modelo Educativo, características y operación*. Ciudad de México: SEP.
- CSEIIO. (2016). *Modelo Educativo Integral Indígena*. Ciudad de Oaxaca: CSEIIO.
- Delors, J. (1994). *Los cuatro pilares de la Educación. En La educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO.
- Hawes, G., & Troncoso, K. (2006). *Lineamientos para la transformación del currículo de la formación profesional en las carreras Red RINAC (Mecsup AUS 402) Valdivia (Chile)*.
- Ipiña, E. (1997). Condiciones y perfil del docente en educación intercultural bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*. 13, pp. 99-109
- Maldonado, B. (2016). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política interculturalidad cero. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XIV. (1), pp. 47-59.
- Perrenoud, P. (2008). Diez nuevas competencias para enseñar. Life. laboratoire de Recherche Innovation. Formation. Education. Recuperado de http://www.unige.ch/fapse/life/livres/alpha/P/Perrenoud_2004_C.html

Recio, A. (1995). El perfil de educador para el siglo XXI. *Revista de la Facultad de Ingeniería*, 3, pp. 21-28.

Secretaría de Educación Pública. (2008). Acuerdo secretarial 442. El marco curricular común. Disponible en: www.sep.gob.mx

Secretaría de Educación Pública. (2008). Acuerdo secretarial 447. Competencias docentes de Educación Media Superior. Disponible en: www.sep.gob.mx

Surián, A. (2013). Aprendizaje y competencias interculturales. *Ri-Ximhai*, 8 (2), pp. 205-222.

Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 13, (2), 1-16.

UNESCO. (1989). *Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural*. Educación Bilingüe. Santiago: OREALC

Zabalza, M. (2003). " *Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*". Madrid: Narcea.

Anexos

Anexo 1

Perfil docente intercultural	El profesor del Bachillerato Integral Comunitario muestra vocación de servicio docente y habilidades lingüísticas propias de la comunidad en contextos interculturales, participando en capacitación constante en elementos de atención a la diversidad lingüística y cultural, los avances de la ciencia y tecnología, así como disposición y compromiso con el pensamiento y trabajo comunitarios, a través de investigaciones de orden académico, cultural y social en y para las comunidades.	
Misión de los Bachilleratos Integrales comunitarios	Ofrecer educación de calidad al servicio del desarrollo integral de los pueblos indígenas, a través del Modelo Educativo Integral Indígena de los Bachilleratos Integrales Comunitarios, promoviendo en los jóvenes la formación para estudios superiores, para el trabajo y el servicio comunitario, capaces de utilizar los conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes, en apego a las necesidades del contexto y en atención a las políticas educativas para el nivel medio superior.	
Filosofía educativa:	Ser una institución educativa con reconocimiento académico de calidad en la formación de estudiantes de nivel medio superior, para fortalecer y fomentar sus tradiciones y costumbres: formas de vida, organización y autonomía de los pueblos indígenas, logrando conocimiento universal mediante el uso de las herramientas tecnológicas de nuestra época.	
Dimensión	Atributo o competencias	Indicador de desarrollo
Gestión del aprendizaje bilingüe e intercultural	Identificar los elementos de la planificación disciplinar, situándolos en un contexto intercultural.	Planifica las estrategias pedagógicas de la disciplina con un enfoque intercultural y basado en competencias. Aplica estrategias de aprendizaje en la transferencia de saberes de la diversidad cultural en su dimensión situada. Elabora el plan de intervención psicopedagógica para atender la diversidad cultural y lingüística en el aula. Establece normas de convivencia interculturales en el aula. Estimula la participación estudiantes en lengua materna y español en la sesiones de clases

	<p>Aplicar los principios de la educación basada en competencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje bilingüe e intercultural.</p>	<p>Selecciona los componentes de la planificación de la clase basada en competencias, articulándolos con la educación intercultural.</p> <p>Elabora la secuencia didáctica del proceso de enseñanza y aprendizaje con estrategias y acciones bilingües e interculturales.</p> <p>Elabora instrumentos de evaluación auténtica para el contexto intercultural.</p> <p>Declara ambientes de aprendizaje bilingüe e intercultural.</p> <p>Diseña materiales didácticos con requerimientos de la pedagogía intercultural.</p>
	<p>Programar su formación docente intercultural continua con pertinencia en su área del conocimiento.</p>	<p>Establece un plan de formación pedagógica y didáctica en interculturalidad.</p> <p>Diseña un plan de formación docente en otras áreas del conocimiento relacionados a la educación intercultural.</p>
Trabajo colegiado	<p>Organizar intercambios de experiencias en comunidades profesionales de aprendizaje intercultural.</p>	<p>Establece periodos de trabajo colegiado para el intercambio pedagógico bilingüe e intercultural.</p> <p>Respeta los puntos de vista de los integrantes del grupo.</p>
	<p>Planificar las estrategias del plan de intervención educativa institucional en atención a la diversidad lingüística y cultural.</p>	<p>Declara las acciones de intervención en base al diagnóstico del contexto intercultural de la escuela.</p> <p>Aplica las estrategias de intervención en los periodos establecidos en el plan de acción.</p>
Investigación intercultural	<p>Promover la colaboración recíproca con expertos en bilingüismo e interculturalidad.</p>	<p>Participa en eventos de educación bilingüe e intercultural como elemento de mejora de la práctica docente.</p> <p>Aplica teorías recientes en educación al contexto bilingüe e intercultural.</p>
	<p>Planificar proyectos de investigación interculturales en el ámbito educativo, social y cultural.</p>	<p>Diseña proyectos de investigación en el ámbito socio-educativo intercultural.</p> <p>Analiza los factores que influyen en la pérdida de la identidad cultural de la comunidad.</p>
Relación escuela-comunidad	<p>Elaborar proyectos interculturales socioeducativos para el desarrollo comunitario.</p>	<p>Organiza eventos de las diversas manifestaciones culturales dentro y fuera del aula.</p> <p>Desarrolla acciones de intercambio de saberes con los habitantes de la comunidad.</p>
	<p>Valorar la complejidad de la intercultural como elemento enriquecedor en la sociedad que se inserta la labor docente.</p>	<p>Se relaciona con los padres de familia en la interacción docente-tutor.</p> <p>Relaciona la convivencia cultural como experiencia de aprendizaje en su formación intercultural.</p>

Evaluación General para el Egreso de Licenciatura en Psicología y el plan de estudios 2012 en la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC, apuntes y reflexiones en una práctica curricular

EGEL-PSI and the 2012 curriculum in the Faculty of Human Sciences of the UABC, notes and reflections in a curricular practice

Maura Hirales Pacheco
Joaquín Vázquez García
Heidy Anhely Zúniga Amaya

Resumen

El seguimiento a los resultados de evaluaciones de alumnos y de candidatos al egreso se concibe como un elemento esencial para la obtención de una mirada objetiva relacionada con la ejecución de los planes de estudio, con la finalidad de ofrecer retroalimentación, ajuste de criterios y de sustentar el desarrollo del programa educativo para las decisiones que deban considerarse hacia futuras modificaciones o reestructuración curricular. En la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California se modificaron los planes de estudio en 2011 en los programas de Licenciado en Ciencias de la Comunicación y Licenciado en Sociología, así como en 2012 los correspondientes a Ciencias de la Educación y Psicología. Se realiza un análisis de los resultados obtenidos en el Examen General para el Egreso de Licenciatura (EGEL-PSI CENEVAL) en Psicología en el periodo 2016-2, que integra a la población candidata al egreso del plan 2012 (plan flexible por competencias). A la par, se toman como referencia de estudio los resultados globales obtenidos en EGEL-PSI de 2009 a 2015. Se establece que las modificaciones del currículum obedecen a revisiones en el trayecto formativo y a los resultados observados durante la implementación respectiva; en la presente oportunidad interesa analizar el desempeño en las tres áreas de conocimiento del EGEL en los periodos señalados y abordar las características del plan de estudios.

Palabras clave: *Evaluación de egresados, Modificación curricular, Psicología*

Abstract

The follow-up to the results of evaluations of students and candidates for graduation is conceived as an essential element to obtain an objective look related to the execution of the curricula, with the purpose of offering feedback, adjustment of criteria and of sustaining The development of the educational program for the decisions that must be considered for future modifications or curricular restructuring. In the Faculty of Human Sciences of the Autonomous University of Baja California, the curricula were modified in 2011 in the programs of Bachelor of Science of Communication and bachelor of Sociology, as well as in 2012 those corresponding to Sciences of Education and Psychology. An analysis of the results obtained in the General Exam for the Graduation of Graduation (EGEL-PSI CENEVAL) in Psychology in the period 2016-2, which integrates the candidate population for the 2012 plan (curriculum by competencies) is carried out. At the same time, the overall results obtained in EGEL-PSI from 2009 to 2015 are taken as a reference. It is established that the modifications of the curriculum are due to revisions in the training course and to the results observed during the respective implementation. The present opportunity it is interesting to analyze the performance in the three areas of knowledge of EGEL in the indicated periods and to address the characteristics of the curriculum.

Keywords: *Evaluation of graduates, Modification curricular, Psychology*

Introducción

En la Universidad Autónoma de Baja California se dispone como requisito de titulación (artículo 106, fracción II del Estatuto Escolar de la UABC) para los programas educativos con EGEL diseñado, la presentación de dicha prueba. Los exámenes de egreso se diseñan con la finalidad de homogeneizar criterios vinculados al currículum y los conocimientos que idealmente debe tener el estudiante. La cuestión curricular depende, para su diseño y legitimación, de la evaluación pertinente del contexto académico, profesional y ocupacional, así como de los resultados generados en el proceso formativo. Como problemática se subraya la independencia de dichos resultados y las decisiones curriculares a considerar, es decir, se plantea el currículo sin necesidad de sustentar el escenario real de indicadores de calidad (como los de potenciales a egresar).

Se insiste en conocer y hacer evidentes los logros del alumnado en un programa educativo modificado y establecer la comparación con el plan de estudios inmediato anterior con el objetivo de distinguir rasgos formativos de las cohortes investigadas y recomendar con ello acciones para desarrollar cambios favorables en la dinámica curricular.

En 2003 se aprueba el Modelo Curricular Flexible por Competencias y se diseñan competencias profesionales en los programas educativos adscritos a la unidad académica. Desde 2009 y a la fecha se aplica el EGEL Psicología (nueva generación). Existen reportes disponibles de los resultados por programa educativo, etapa de aplicación, desempeño del alumnado y puntajes obtenidos por área de conocimiento evaluada, que constituyen instrumentos para dirigir investigación en el tópico estudiado. Analizar los desempeños de distintas cohortes bajo la consideración de los resultados expuestos en la prueba a gran escala EGEL PSI permite observar en particular el logro del alumnado en el proceso de calificación de sus conocimientos y a la vez obtener los reportes específicos emitidos por áreas de conocimiento.

La modificación de los planes de estudio subraya como necesidad el actualizar la formación académica del estudiantado, sin embargo a través del análisis de resultados como el EGEL se puntualiza el nivel de competencia que se alcanza en la prueba. Merece la ocasión comparar versiones curriculares para someter a reflexión y a futuras opiniones la pertinencia de contenidos y conocimientos esperados bajo la mirada de procesos de evaluación externos.

Objetivos

- a) Analizar las características de los resultados obtenidos en el Examen General para el Egreso de Licenciatura (EGEL) del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A.C. (CENEVAL), en el programa educativo de la Licenciado en Psicología de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC correspondiente al egreso del plan de estudios del Modelo Curricular Flexible por Competencias 2012 .

- b) Establecer un abordaje comparativo de las poblaciones egresadas en los planes 2003 y 2012 de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC a partir de los resultados obtenidos en el Examen General para el Egreso de Licenciatura (EGEL) del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A.C. (CENEVAL).

Desarrollo

La evaluación de conocimientos realizada por alguna instancia creada para homogeneizar criterios relacionados con la epistemología de una profesión en el país representa por un lado la regulación de contenidos consensados en mesas de expertos para el diseño de pruebas estandarizadas y, como consecuencia, del abordaje de cuestiones vinculadas con indicadores de calidad fundamentados en el nivel de desempeño y logro de los estudiantes. Jackson (1991) indica que la enseñanza es una acomodación constante, a saber en el manejo de la información en las distintas épocas; en dicho orden de ideas, Gimeno (2005) indica el qué debe importar en educación, si la promesa de las intenciones (en este caso se agrega que el currícul generalmente forma parte de dicha premisa) o de los efectos (como las evidencias recopiladas de la formación vivida).

Se suele depender de observaciones al parecer más consistentes, como el desempeño de egresados en el campo laboral (Tristan y Vidal, 2006) visualizado a través de referentes como la presentación de un examen estandarizado de conocimientos (a modo de *ranking*, o suficiencia de instituciones vía los resultados).

En el caso particular, en el plan de estudios analizado no se observa con puntualidad un mecanismo de evaluación y seguimiento predefinido, en todo caso se adoptan formas prácticas para documentar, como es la acreditación, re acreditación y el propio seguimiento a las recomendaciones de los organismos facultados por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, además de los trabajos que se soliciten instalar en las unidades académicas relacionados con estudios de trayectorias escolares o de diagnóstico de la implementación de los programas educativos.

Nieto (2003) expresa que los sistemas de evaluación, para el efecto de certificar, dan transparencia al valor de los resultados educativos; entonces, la cultura de la calidad educativa alcanza los perímetros institucionales y los supera gracias a la exposición de datos cuantitativos concentrados en organismos externos creados para dichos fines. La presencia de acreditación de calidad (Comité de Evaluación de Programas de Pedagogía y Ciencias de la Educación A.C.) recoge evidencias de carácter cuantitativo y cualitativo que bajo el consenso nacional del organismo acreditador señalan entornos cuasi ideales para el funcionamiento del programa educativo específico (algunos indicadores como la proporción

profesorado de tiempo completo-alumno, egreso y titulación, productividad docente vertida en publicaciones de alto impacto académico, evaluación del profesorado, movilidad académica de mentores y estudiantes

Posner (2004) señala que las pruebas criterioles se diseñan para describir específicamente cuáles objetivos ha dominado el sustentante, lo cual dirige la atención a los niveles de logro que se pudieran tener en alguna de las partes integrantes de las pruebas o, incluso, de cohortes pertenecientes a versiones curriculares en las cuales se pueden sugerir competencias logradas por los egresados, motivadas por las características de la planta docente, de las áreas de énfasis vertidas en la formación, la tradición formativa en las instituciones, los espacios de prácticas escolares, entre otros entornos susceptibles de impactar el desarrollo del currículum.

De igual forma se opina que la evaluación puede servir como base para adoptar políticas educativas mejor fundamentadas (Ravela, et al: 2008), en este caso la modificación de planes de estudio responde a tal intención. Padilla (2009) destaca que las pruebas a gran escala –si bien la intención es reconocer pertinencias en conocimientos evaluados en apego a estándares- denotan problemáticas como la vinculación de la evaluación con la enseñanza-aprendizaje manifestada en las instituciones receptoras; a través de las evaluaciones, más que procesos de mejora, figura la selección, jerarquización y comprobación de los resultados emitidos; se da una escasa formación de docentes relacionado con la evaluación en las pruebas masivas.

En algunas instituciones de educación superior se construyen cursos obligatorios u optativos cuya temática es la preparación de estudiantes para los EGEL, sin embargo y ante la diversidad de versiones de las pruebas a gran escala es poco posible asegurar la formación de alumnos en contenidos y conocimientos susceptibles de ser incluidos en los exámenes y vale la pena señalar que los promedios alcanzados no son predictores de desempeño debido a que se requieren habilidades de razonamiento y de aplicación de contenidos para la resolución de problemáticas propias de la licenciatura cursada.

La literatura indica que los predictores se vinculan con mayor certeza a procesos de admisión a las universidades (Cortés Flores, Aída, & Palomar Lever, Joaquina. 2008) y, en el caso del tema sustentado, el nivel de logro mostrado por el estudiante a lo largo de su estancia académica permite desarrollar ejercicios cognitivos, procedimentales y de aplicación ética que no dependen necesariamente de promedios escolares obtenidos en su trayecto.

Metodología

La metodología es descriptiva (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) y se identifican los rasgos relacionados con los resultados en los EGEL de los sustentantes del programa educativo de Psicología comprendidos entre 2009 y 2016.

Resultados

El análisis de los reportes de resultados de los EGEL permite identificar en los programas educativos aquellos rasgos deseables mostrados por los estudiantes en las fases de aplicación. El programa educativo, durante el periodo correspondiente a 2012-2013, se incorpora al Padrón de Programas de Licenciatura de Alto Rendimiento del CENEVAL, nivel dos. No se presenta refrendo en el padrón en informes de EGEL posteriores debido a no tener el número mínimo exigido de sustentantes aprobados.

Las etapas de aplicación donde obtiene por lo menos el 60 % de sustentantes testimonio satisfactorio o sobresaliente son (ver tabla 1):

Septiembre de 2010, 63.3 % aprobados.

Durante 2011, en agosto se obtiene el 65.5 % de población con testimonio satisfactorio o sobresaliente; en noviembre es el 65.7 % quienes logran aprobar.

En 2012, sólo en la fase de agosto, el 61.8 % obtiene resultado favorable.

En 2013 y 2014 no se alcanza el mínimo establecido para aprobar y es hasta mayo de 2015 que se tiene el 60 % del alumnado examinado con testimonio satisfactorio.

En 2016 (egreso de plan 2012), no se logra aprobación en el EGEL-PSI.

La modificación curricular expuesta en el plan 2012 establece la organización de unidades de aprendizaje y créditos bajo las siguientes especificaciones (ver gráfico 1 anexo):

Área de evaluación. Integra 13 unidades de aprendizaje. Nueve en el tronco común, tres en la etapa disciplinaria y una en etapa profesional.

Área de diagnóstico. Integra 18 unidades de aprendizaje. Una corresponde al tronco común, 14 a la etapa disciplinaria y tres a etapa profesional.

Área de investigación. Formada por siete unidades de aprendizaje, cinco ubicadas en etapa disciplinaria y dos en profesional.

Área de intervención. Conformada por dos unidades de aprendizaje y ubicadas en etapa disciplinaria y profesional.

El EGEL PSI se organiza en tres áreas de conocimiento, con el siguiente peso porcentual en el examen (CENEVAL, mayo de 2015):

- a) Área de evaluación psicológica. 72 reactivos (36 %).
- b) Área de Intervención psicológica. 48 reactivos (24 %).

- c) Área de investigación y medición psicológica. 80 reactivos (40 %).

Egreso del plan 2012

Los resultados a partir de marzo de 2016 integran a población estudiantil egresada del plan 2012.

En marzo de 2016 participan 131 candidatos al egreso, que corresponden 31 al plan 2003 (20 a modalidad escolarizada y 11 a semiescolarizada) y 91 al plan 2012 (69 a modalidad escolarizada y 22 a semiescolarizada). El señalamiento vertido en el trabajo establece el comparativo en la población evaluada del plan 2012. En la tabla 1 se expone que el nivel de suficiencia del alumnado de dicho plan, evaluado en marzo de 2016 (en conjunto con alumnos del plan 2003) no logra al nivel satisfactorio del CENEVAL.

En la evaluación de agosto de 2016 no se logra obtener el 60 % de aprobación en el EGEL (el indicador global de aprobación por etapa evaluada es de 39 %) y se tiene la participación de 39 estudiantes del plan 2012 y siete del 2003.

Las características entre los planes 2003 y 2012 son esencialmente las siguientes:

1. La estimación de créditos: El plan 2003 se integra por 378 créditos y el plan 2012 por 336 créditos curriculares.
2. La duración de planes: Se da una reducción de un semestre en el plan 2012, que se especifica en ocho periodos semestrales.
3. En el plan 2003 se especifica la competencia transversal investigar, cuya característica curricular es que se comparte con las licenciaturas en Psicología, Ciencias de la Comunicación y Sociología. El plan 2012 es particular a cada disciplina y solo comparte el tronco común (dos semestres) y créditos optativos.
4. Se agregan modalidades no convencionales para la obtención de créditos optativos, que si bien existen dentro de ambos planes, en 2012 se registran proyectos de vinculación con valor en créditos, a cursarse fuera de la facultad, en diversidad de entornos (como otras instituciones educativas o en centros de reinserción social).
5. Se ofrecen las modalidades escolarizada y semiescolarizada.
6. La última generación de plan 2003 (egreso en junio de 2016) cursó las unidades de aprendizaje de manera regular con el plan 2012 y se realizó proceso de equivalencia entre planes de estudio.

Conclusiones

La modificación curricular regularmente no prevé aquellas condiciones que acontecerán al llegar el momento de aplicar procesos de evaluación como la de egresados a través de los EGEL CENEVAL, incluso la concordancia entre planes, la transición entre los mismos y los mecanismos académicos y administrativos que permitirán reconocer la formación de las poblaciones pertenecientes a los currículos.

Debido a los resultados observados en el plan vigente, es preocupante identificar niveles de logro en evaluación de EGEL PSI pues coloquialmente se comenta que los egresos de las primeras generaciones de planes identifican aspectos como el decremento en los resultados de aprobación de EGEL. Se plantea la premisa que la transversalidad de la investigación como competencia incide en los niveles de logro en la población de plan 2003, sin embargo permite afirmar que la visión disciplinar genera el menor alcance de aprobación de las cuatro áreas de conocimiento, quizás como premisa de una nueva investigación que arroje resultados consistentes en tal fenómeno.

Es evidente que se tiene un problema frente al análisis del desempeño de los estudiantes y el referente de la modificación curricular debe conjuntar esfuerzos para documentar la realidad que se vive y a la vez proponer ejercicios sistemáticos para impactar en los resultados esperados con el diseño de los planes de estudio formulados.

Se enfatiza que la comparación de resultados en el desempeño mostrados por los estudiantes señala que los planes de estudio deben integrar información de evaluaciones externas para identificar oportunidades de logro aprobatorio en los examinados. En el plan de estudios, como ejemplo significativo de lo aseverado, se destaca que en intervención psicológica solo se contemplan dos unidades de aprendizaje en el currículum y el EGEL PSI considera el 24 % de los conocimientos esperados en dicha área.

Referencias bibliográficas

- Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (2012). Guía del Examen General de Egreso de Licenciatura de Pedagogía-Ciencias de la Educación. México: CENEVAL.
- Cortés Flores, Aída, & Palomar Lever, Joaquina. (2008). El proceso de admisión como predictor del rendimiento académico en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 7(1),199-215. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S165792672008000100015&lng=pt&tlng=es
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Ed. Mc Graw Hill.
- Jackson, Ph. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Posner, G. (2004). *Análisis del currículo (3a. ed.)*. México: Mc Graw Hill.
- Tristán, A. y Vidal, R. (2006). *Estándares de calidad para pruebas objetivas (1a. ed.)*. Bogotá, Colombia: Magisterio.

Universidad Autónoma de Baja California (2003). Plan de Estudios Flexible Basado en Competencias de la Facultad de Ciencias Humanas. Mexicali.

Padilla, R. (2009). Exámenes masivos internacionales y nacionales. ¿Encuentros o desencuentros?, *Perfiles Educativos*, 31(123), pp. 44-59. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000100004

Ravela, P., Arregui, P., Valverde, G., Wolfe, R., Ferrer, G., Martínez, F., Aylwin, M. y Wolff, L. (2008). Las Evaluaciones Educativas que América Latina Necesita. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (1), pp. 51-63. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art4.pdf>

Anexos

Tabla 1. Resultados por etapa de aplicación EGEL Psicología 2009-2016. UABC Mexicali. N= 1,362 sustentantes.

EGEL PSI. CENEVAL. Resultados de periodo 2009-2016. UABC FCH							
Periodo de aplicación	ANS	%	DS	%	DSS	%	Total
Septiembre 2009	24	46.1	28	53.9	0	0	52
Noviembre 2009	7	63.6	4	36.4	0	0	11
Septiembre 2010	22	36.7	36	60	2	3.3	60
Noviembre 2010	22	64.7	12	35.3	0	0	34
Marzo 2011	33	54	25	41	3	5	61
Mayo 2011	6	50	6	50	0	0	12
Agosto 2011	28	34.5	42	51.9	11	13.6	81
Noviembre 2011	12	34.3	23	65.7	0	0	35
Marzo de 2012	25	30.5	53	64.6	4	4.9	82
Mayo de 2012	12	66.7	6	33.3	0	0	18
Agosto de 2012	21	38.2	30	54.6	4	7.2	55
Noviembre 2012	17	42.5	22	55	1	2.5	40
Marzo 2013	36	48.7	33	44.6	5	6.7	74
Mayo 2013	6	42.9	7	50	1	7.1	14
Agosto 2013	39	56.5	29	42	1	1.5	69
Marzo 2014	68	73.9	20	21.7	4	4.4	92
Mayo 2014	6	85.7	1	14.3	0	0	7
Agosto 2014	37	61.7	22	36.7	1	1.6	60
Noviembre 2014	32	80	6	15	2	5	40
Marzo 2015	62	69.7	26	29.2	1	1.1	89

Mayo 2015	2	40	3	60	0	0	5
Agosto 2015	46	55.4	34	41	3	3.6	83
Noviembre 2015	40	75.5	13	24.5	0	0	53
Marzo 2016	65	62.5	39	37.5	0	0	104
Agosto 2016	80	61	51	39	0	0	131

Fuente: Elaboración propia con información de reportes de resultados por institución de procedencia del CENEVAL. Clave IES 218446 UABC Facultad de Ciencias Humanas. Licenciatura en Psicología.

ANS. Aun no satisfactorio DS. Desempeño satisfactorio DSS Desempeño sobresaliente

Anexos

Gráfico 1. Mapa curricular de licenciatura en Psicología, plan 2012. UABC FCH.



Formación del profesional de psicología: Experiencias formativas para la Educación Superior del Siglo XXI.

Formation of the professional of psychology: formative experiences for the higher education of the XXI century.

Ángel Deroncele Acosta

Resumen

El presente artículo nace de una de las líneas de investigación -formación del profesional de psicología- del Centro de Estudios de Educación Superior de la Universidad de Oriente, Cuba.

La propuesta es el resultado de la última tesis doctoral defendida, de ocho tesis que ya agrupa la línea, sistematizando los aportes anteriores en un modelo educativo de la dinámica de la praxis psicológica en el contexto organizacional, toda vez que los campos de acción: educacional, clínico y de la salud, organizacional, entre otros, encuentran su espacio de realización en organizaciones laborales; de ahí la importancia de revelar las regularidades de estos entornos laborales y constituirlos en contextos formativos. Esta perspectiva propició la construcción de una competencia general que le permite al psicólogo/a un desempeño efectivo en la diversidad contextual en la que tiene lugar su ejercicio profesional; se hace referencia a la competencia organizacional profesionalizante (síntesis de las competencias: profesional, laboral e investigativa) articulándose los recursos: técnico-operacionales, epistémico-investigativos y metodológicos que permiten la concreción de esta competencia en el desempeño.

Se garantiza la integración educativa entre roles, funciones, tareas y recursos del profesional de psicología, desde la sistematización de su ejercicio profesional formativo.

Palabras claves: *formación profesional, competencia, psicología, contexto formativo*

Abstract

The present article is born of one of the lines of investigation "the psychology professional's formation" of the Center of Studies of Superior Education of the University of Orient, Cuba.

The proposal is the result of the last doctoral thesis, of 8 that already contains the line, and it systematizes the previous contributions in an educational model of the dynamics of the psychological practice in the organizational context, all time that the action fields: educational, clinical and of the health, organizational, among other, they find their realization space in labor organizations; of there the importance of to reveal the regularities of these labor environments and to constitute them in formative contexts. This perspective propitiated the construction of a general competence that allows to the psychology professional's an effective acting in the contextual diversity in which takes place its professional exercise; reference is made to the organizational professional competence (synthesis of the competences: professional, labor and investigative) being articulated the resources: technician-operational, epistemic-investigative and methodological for the development of this competence in the acting.

The educational integration is guaranteed among role, functions, tasks and the psychology professional's resources, from its formative professional exercise.

Key words: *professional formation, competence, psychology, formative context*

Introducción

El modelo que se presenta expresa la unidad dialéctica entre lo laboral y lo profesional, integrando aspectos que están en la base de la competencia laboral, como es la relación que se establece entre rol-función-tarea (Téllez, 2012), así como las particularidades de la competencia profesional del psicólogo desde la significación de las unidades de análisis de la profesión que se configuran por la relación esencial que se establece entre la investigación y la intervención psicológica, así como la comprensión del desarrollo psicológico (Martínez, 2007), promoviendo la construcción de la competencia organizacional profesionalizante, que se revela como célula dinamizadora del proceso de formación profesional en las organizaciones y dando cuenta de la integralidad de este proceso formativo.

De este modo, es necesario una nueva concepción organizacional en la formación profesional del psicólogo concibiendo este proceso formativo desde la apropiación de la cultura laboral y la cultura profesional, con síntesis en un aprendizaje organizacional contextualizado que permite dinamizar la praxis profesional en contextos reales de actuación (Deroncele, A., Suárez, C. y Del Toro, M., 2014).

Esta dinámica de la práctica profesional del psicólogo en las organizaciones laborales se define como el proceso de construcción formativa organizacional que garantiza la gestión e integración educativas de los aspectos laborales y profesionales de la psicología en las organizaciones laborales, desarrollando la cualidad formativa de la competencia a través de la sistematización del ejercicio profesional, y consiguientemente la constitución de los recursos laborales profesionales del psicólogo, los cuales se constituyen como mediadores en la concreción de la competencia en el desempeño.

Este proceso educativo-comunicativo e integral, garantiza la apropiación y sistematización de la experiencia y vivencia profesional significativa para el psicólogo, desde la integración de lo académico, lo laboral y lo investigativo, en la vinculación del estudio con el trabajo en función de la formación; aspectos que fueron evolucionando desde los presupuestos generales de la enseñanza del método en la psicología (Gross y Deroncele, 2012).

La dinámica de la práctica profesional del psicólogo en las organizaciones laborales, tiene lugar a partir de una relación dialéctica entre significantes, significados y sentidos, que da lugar a la construcción del contexto formativo en las organizaciones laborales como proceso de carácter axiológico, precisándose como una primera configuración del modelo.

Desarrollo

La construcción del contexto formativo, es el proceso de carácter axiológico-educativo que permite la construcción del significado social de las organizaciones laborales, como síntesis de la asunción de los valores socialmente compartidos en estas y de la intencionalidad valorativa de los sujetos. Al interior de la dinámica de la práctica profesional del psicólogo en las organizaciones laborales, se va estructurando un proceso motivacional dirigido a la asunción de valores de manera intencional por parte del estudiante durante su formación; esta autoconciencia va emergiendo durante el posicionamiento ético-profesional del estudiante en este ámbito de actuación-formación.

Revela el carácter axiológico del proceso constructivo, expresado en la relación dialéctica ya mencionada entre la intencionalidad de las valoraciones del equipo de estudiantes, la asunción de valores sociales compartidos de la organización laboral, con síntesis en la significatividad social de las organizaciones. Construir significados pasa en primera instancia por las valoraciones del sujeto; la intencionalidad de esas valoraciones es la que posibilita al estudiante reflexionar sobre lo verdaderamente esencial y trascendente para su formación en este contexto.

De ahí, que se constituya el objeto de la valoración en la significación de todo lo que está vinculado al ser profesional de la psicología en las organizaciones, tanto los aspectos que plantea el medio externo (condiciones de trabajo, roles asignados, cultura organizacional) como los aspectos del propio estudiante: necesidades, intereses, motivaciones, entre otros contenidos psicológicos que caracterizan las valoraciones. La intencionalidad valorativa del estudiante va a estar mediatizada por un proceso de socialización y personalización, a través del cual se asumen los valores sociales compartidos.

En este sentido, concebimos el contexto desde dos componentes esenciales: el componente configurativo (con) que hace alusión al acto simbólico e interpretativo de configurar subjetivamente, y el componente representacional (texto) que se refiere al significado, discurso; por lo que estamos entendiendo al contexto como resultado de un proceso de **configuración de significados**, donde la totalidad va más allá que la simple suma de las partes, es más bien un proceso de significación de esas partes. Pero este contexto no es solo resultado, sino que es además, punto de partida para el proceso formativo, es premisa.

Por lo que se considera la construcción del contexto formativo en las organizaciones como un proceso objetivo -subjetivo, que representa a su vez, el objeto que se comprende, se explica e interpreta a través de formas subjetivas, susceptibles de penetrar en su esencia, lógica y estructura; constituye así un proceso de significación social de las organizaciones.

El proceso formativo en este contexto, consecuente con la necesidad de formar profesionales capaces de dar respuestas pertinentes a las exigencias de la sociedad contemporánea, propicia una formación integral que permite la construcción y aplicación del conocimiento científico en la solución de las situaciones profesionales emergentes, de manera activa, independiente y creadora, a la vez que desarrolla una integración de la práctica psicológica, que rompe con la supuesta dicotomía de la psicología como ciencia y profesión. Para construir el contexto formativo en las organizaciones, es necesario tener en cuenta la relación entre la universidad y la sociedad, donde lo organizacional constituye síntesis y dinamiza a su vez dicha relación.

Una construcción del contexto formativo tiene por objeto, el estudio de las organizaciones como dominios fenoménicos de interacciones específicas. Implica un ECRO (esquema conceptual referencial operativo) que contenga explícitamente una representación del ámbito organizacional, este ECRO se desarrolla a partir de los diferentes niveles del ejercicio profesional en la carrera, concretándose en el último nivel de la formación inicial.

Es importante acotar que este ejercicio profesional será formativo, en la medida en que el estudiante pueda tomar decisiones en cuanto a sus roles y funciones para la intervención psicológica en las organizaciones.

En el análisis de la socialización-personalización como proceso en el que el estudiante aprehende los valores compartidos, es el resultado de la dialéctica instituido-instituyente, relación que está en la base de la institucionalización de los roles y funciones del psicólogo.

Los valores instituidos se inscriben en las organizaciones, determinando modos de sentimiento, pensamiento y acción, de ahí que, para el estudiante, el contexto formativo en las organizaciones, sea un lugar de confrontación, de ruptura y continuidad, de nuevas identificaciones que resignifican las experiencias del aula, posibilitando la afirmación o negación en el saber hacer, así como la apertura y motivación para nuevos contenidos.

Por su parte, la significatividad de las organizaciones, también emerge de la dialéctica entre lo instituido y lo instituyente. La fuerza instituyente que triunfa (papeles, normas, valores) se instituye, en ese mismo momento, por el simple efecto de su afirmación y consolidación, se transforma en instituido y convoca a su instituyente.

Es decir, la construcción del contexto ubica al estudiante como protagonista de un proceso axiológico formativo, pues los valores instituidos en los diferentes niveles de su formación profesional, al constituirse en contenido de la sistematización del ejercicio profesional en un nivel superior, se convierten en fuerza instituyente, construyéndose el espacio para la afirmación de los valores profesionales desde esa intencionalidad de sus valoraciones, convocando la reestructuración del ECRO conformado durante la carrera. Precisamente, por esto es importante

subrayar el carácter de construcción social que presenta el contexto organizacional, donde descansa el aspecto de la significatividad de las organizaciones laborales.

La interacción de los sujetos del proceso de formación dentro de este contexto, resulta el modo en que estos asignan significados a lo que allí acontece, resignifican sus vivencias y experiencias formativas, y estas valoraciones están regidas por las categorías perceptuales que el orden simbólico instituye, aspecto que le otorga lo intencional a dicha valoraciones, en la medida que se logra hacer significativo el entorno de las organizaciones y devenga contexto formativo (dialéctica entre intencionalidad valorativa, asunción de valores sociales compartidos y significatividad de las organizaciones).

La dinámica entre lo instituido y lo instituyente en el proceso formativo organizacional podría describirse así como resultante de la contradicción que se establece por la asignación de significados a los hechos de la cotidianidad laboral profesional.

Por lo que se debe promover lo que Shavarstein (2005) denomina “proceso enseñanza”, como síntesis de enseñanza y aprendizaje, significa mutua posibilidad de creación de significados, el establecimiento de una ida y vuelta que al ubicar al alumno como protagonista de su propio aprendizaje, descentra al docente y le permite, a lo largo del proceso, la desestructuración y reestructuración de sus propios marcos teóricos.

Esta dinámica propone permanentemente el abordaje de los conceptos, a través de la experiencia de los estudiantes en sus propias organizaciones. Reflexiona acerca de la relación que se establece entre la temática y la dinámica grupal con que es abordada, así como el proceso de significación.

La significatividad de las organizaciones para el psicólogo, remite a desentrañar sus roles y funciones; es el acto que une el significante y el sentido, lo cual demanda la utilización de recursos. Para ello el código educativo en tanto sistema de convenciones explícitas y socializadas, permite una interpretación compartida, establece una relación entre significante y significado que comparten los sujetos en el proceso de creación de sentido.

En la construcción del contexto formativo en las organizaciones laborales se considera el contexto organizacional como la “puesta en escena de un orden simbólico”.

Significa esto que en un universo significante complejo con múltiples acontecimientos, ocurriendo simultáneamente, no perceptibles la mayoría de ellos a través de la experiencia directa de los estudiantes, debe establecerse una coherencia perceptual, organizada a partir de los roles, funciones y recursos que empleará el psicólogo durante su ejercicio profesional, la manera en que interpreta la subjetividad organizacional, los conocimientos y habilidades necesarios para valorar la pertinencia del estudio desde la Psicología, determinando la naturaleza subjetiva del objeto.

De esta manera, la construcción del contexto formativo es posible, en la medida en que los estudiantes puedan monitorear y decidir sobre los roles y funciones para la intervención.

Así, se da un proceso de construcción de la contextualización formativa axiológica que garantiza la unidad rol-persona desde un interjuego de roles (rol asignado-rol asumido).

Por lo que, esta construcción del contexto formativo, no es suficiente para una dinámica pertinente de la práctica profesional del psicólogo, si no es en su relación con la autogestión socioeducativa de los roles profesionales y la integración educativa de las funciones del psicólogo, como par dialéctico dinamizador de la lógica laboral-profesional que se propone.

La autogestión socioeducativa de los roles profesionales expresa la personalización de los roles profesionales por parte del estudiante, desde un proceso afectivo y metacognitivo de toma de conciencia de qué, cómo y para qué se forman estos roles; comprendiendo la significatividad de los mismos. Ocurre en dos planos: el intersubjetivo, espacio relacional desde donde el estudiante valora significativamente la asignación del rol, y el intrasubjetivo desde donde movilizado por sus valores, organiza de forma activa la planeación, monitoreo y autoevaluación del proceso de asunción de estos roles.

Como configuración del proceso formativo, se produce la relación entre el análisis existencial y la crítica social como par dialéctico, donde la gestión del cambio deviene síntesis dinamizadora en este movimiento de roles.

Dado que el proceso de formación profesional del psicólogo, requiere de la asunción de valores éticos humanistas e implicarse afectivamente con el proceso, es muy importante gestionar dicha formación desde una concepción personalizada, lo cual implica reconocer formas claras en que esto puede lograrse. Es decir, la formación se ve como una actividad que los profesionales realizan por ellos mismos de manera activa, lo que requiere de la metacognición la cual tiene que ver con el monitoreo activo y la regulación de los procesos cognitivos.

Los procesos meta-cognitivos son centrales en la planeación, la solución de problemas, la evaluación y muchos otros aspectos de la formación. La meta-cognición es relevante en la medida que los individuos hacen consciente sus procesos de formación, implica aspectos como el ensayo, la elaboración, la organización, el pensamiento crítico, el ambiente de estudio y el tiempo, la regulación del esfuerzo, el aprender de compañeros y la búsqueda de ayuda.

Así, la motivación es medular para la autogestión del aprendizaje, ya que sin esta motivación muchos de las selecciones o procesos no serían posibles, al igual que la voluntad, en tanto tiene que ver con la capacidad para controlar la persistencia de la autogestión del aprendizaje.

En este sentido, este proceso formativo, que da cuenta de la autogestión de la formación, a partir de concebir situaciones profesionales desde la praxiología profesional, va estructurando un nuevo aprendizaje.

Se deben promover ejercicios didácticos en las organizaciones laborales donde los estudiantes participen de forma activa y decidan sobre el proceso de planeación, conducción, seguimiento y evaluación de las acciones relacionadas con los roles profesionales que se gestionan, personalizando este proceso.

La enseñanza y el aprendizaje de los roles profesionales, con frecuencia han sido enfocados en lograr un conjunto de conductas esperadas, que se vinculan con una determinada posición del sujeto en el grupo (perspectiva situacional); esto limita la capacidad transformadora del estudiante, pues cuando el mismo es situado en un rol, se tiende a atribuirle características, independientemente de sus actuaciones y atributos reales, siendo una perspectiva mecanicista; en este sentido se propone una perspectiva socio-dinámica y personal que encuentra su principal mecanismo en la autogestión socioeducativa de los roles profesionales, donde el desempeño de los distintos roles, estará en función no solo de las expectativas de los profesores, tutores o miembros de la organización (objetivos y necesidades grupales), sino además de las características personales de los estudiantes (conocimientos, habilidades, valores, valoraciones).

En este sentido esta autogestión debe enfocarse en indagar desde lo epistemológico cómo ha sido fundamentado el rol del psicólogo en las organizaciones laborales, e ir contrastando estos conocimientos con las propias experiencias y vivencias en el contexto.

Ello permite fomentar el compromiso del estudiante con la organización laboral, además de su motivación y voluntad para gestionar el cambio en las mismas, en un proceso esencialmente axiológico donde ellos mismos van construyendo sus experiencias profesionales significativas, a partir de niveles de reflexión y acercamientos progresivos, que le permiten interpretar el alcance ético y estratégico de sus roles.

De eso se trata, en la autogestión socioeducativa como ocurre con los demás procesos del modelo, los que gestionan, deciden, proponen, son los propios estudiantes; ellos son los que resignifican estos roles, lo incorporan a sus vivencias y experiencias profesionales formativas, le dan un sentido desde la reflexión en y sobre la acción.

Ello no significa que no se requieran niveles de ayuda y/o colaboración, por lo que durante toda esta dinámica intervienen otros actores educativos como profesores, tutores, asesores, en función de esclarecer, facilitar la comprensión, pero dejando también margen a la solución propia, a la toma de decisiones por parte del estudiante, lo cual da cuenta del componente social y el

componente educativo de la autogestión.

Esto permite al estudiante problematizar sobre el papel asignado en una organización como profesional de la psicología, empieza a identificar y definir situaciones profesionales en las que puede intervenir desde esos roles, y a reconstruir desde su ECRO y sus valores, funciones que puede ejercer para cumplir con el encargo socio-profesional asignado, para lo cual estas funciones no pueden estar aisladas, pues cada rol expresa y convoca la puesta en práctica de un sistema de funciones del psicólogo, que exigen oportunamente su integración educativa; denotándose la unidad rol-función, que si bien suele parecer tradicional, esta vez se pone la mirada en su personalización desde lo educativo, ubicando al estudiante como principal protagonistas de este proceso, de ahí que otra de las configuraciones se establece en la base de la integración educativa personalizada de las funciones del psicólogo.

La integración educativa personalizada de las funciones del psicólogo es entonces el proceso que expresa la apropiación subjetiva (implicación, compromiso y sentido) del carácter interventivo de estas funciones, desde su simultaneidad, lo cual permite al estudiante resignificar sus experiencias y vivencias profesionales formativas, en función del desarrollo de su ejercicio profesional.

Es precisamente el estudiante quien configura esta integración educativa, toma decisiones, asume responsabilidades, autogestionando sus roles, de modo que la autogestión de los roles se constituye en un elemento dinamizador de esta integración y consiguientemente del proceso formativo en general. En este proceso, el estudiante se va apropiando de una cultura laboral de la profesión, interpretando los contenidos socio-laborales, en la medida que los hace suyos, los personaliza, le da sentido, fortaleciendo aquí el sentido de pertenencia.

El equipo educativo de trabajo dará libertad a los estudiantes para la búsqueda de métodos, vías y el planteamiento de acciones en las que puedan simultanear estas funciones, esto permitirá concretar la relación dialéctica entre el diagnóstico y la proyección-transformación como síntesis de la integración educativa, que encuentra un mayor nivel de concreción en la aplicación de los recursos del psicólogo.

Por ello, las integra el psicólogo en las organizaciones laborales, como espacio de relaciones sociales donde se configuran los procesos de subjetividad organizacional, se requiere que el estudiante se apropie de los referentes teórico-prácticos de las funciones que va a desarrollar, los cuales posteriormente no solo guiarán su ejercicio profesional, sino que a la vez se mediatizan y determinan por el propio ejercicio.

Ello ayuda a que el estudiante concientice su labor profesional, y vaya creando los recursos para desempeñarse de manera eficiente. Este proceso es esencial para organizar la manera en que se

piensa y hace la gestión del cambio en las organizaciones, siendo fundamental para estructurar una lógica interventiva del psicólogo.

Esta propuesta no se coloca en ninguno de los lados tradicionales que de manera dicotómica han separado el conocimiento de la acción, lo mental de lo manual, o lo abstracto de lo concreto (Wenger, 2001), sino que integra el conocimiento en la acción, lo mental en lo manual y lo abstracto en lo concreto.

En este proceso las funciones del psicólogo forman un complejo sistema orientado intencionalmente hacia un abordaje holístico de su objeto de estudio, al integrarse en el propio proceso de formación del psicólogo las prácticas: interventivas, formativas e investigativas (Viguera, 2015) en esta propuesta reorientadas desde su carácter interventivo y simultáneo.

Función interventivo-investigativa: labor profesional de indagación científica de la subjetividad organizacional para comprender su expresión y determinaciones en sujetos y contextos específicos, teniendo en cuenta su fundamentación ontológica, epistemológica, axiológica y praxiológica, discerniendo los abordajes teóricos y metodológicos que ha recibido desde su propia lógica de existencia; todo ello constituye un mecanismo esencial de intervención, en tanto, la investigación científica de la subjetividad es la que permite situarse en un proceso de toma de decisiones, donde ya se está desarrollando el cambio, aspecto que el profesional de la psicología deberá monitorear con toda intención pues ya implica la responsabilidad con el otro.

Función interventivo-educativa: a menudo se reduce esta función a la labor de los profesores de psicología de las universidades, sin embargo, ella expresa tanto la labor profesional encargada de hacer trascender el conocimiento psicológico mediante un proceso educativo planificado en las universidades, pero también en organizaciones, incluyendo aquella que se realiza en estos escenarios, para lograr el desarrollo organizacional. El psicólogo en su intervención siempre debe “enseñar algo”, para promover el cambio personal, grupal, organizacional, debe generar aprendizajes, la intervención psicoorganizacional está dirigida esencialmente a lograr que las personas y organizaciones aprendan. El psicólogo puede generar aprendizajes sobre estilos positivos de afrontamiento, actitudes positivas ante la vida, estilos de vida saludables, buenas prácticas sobre dirección, liderazgo, administración del tiempo, motivación, satisfacción, participación, comunicación; ello permite comprender con claridad la simultaneidad interventiva de la función formativa y su ampliación al contexto de actuación.

Función interventivo-desarrolladora: todas aquellas acciones profesionales encaminadas al desarrollo de la subjetividad organizacional, desde lo económico productivo, terapéutico de salud, pedagógico-educativo y ecológico, se incluyen evidentemente las investigativas y formativas en función del desarrollo humano y organizacional, pudiendo simultanearse.

De modo, que en la formación profesional del psicólogo en el contexto organizacional, esta integración da respuesta a problemas complejos de las ciencias psicológicas y pedagógicas, con relación al aprendizaje y aplicación de sus funciones, principalmente por la síntesis de estas funciones en el desarrollo organizacional que se promueve desde la psicología.

Esta integración educativa personalizada particularmente en el contexto organizacional favorece el proceso de producción y adquisición de conocimientos y habilidades integrados, resultado de la crítica reflexiva en el estudiante, así como de su implicación y compromiso.

La adquisición de conocimientos y habilidades integrados se produce en relación con la propia producción, en la medida que el estudiante individualmente y también el grupo, incorpora nuevos saberes, se producen aprendizajes de contenido, recursos y relaciones para perfeccionar el proceso formativo en el interior del grupo.

Se destaca en la integración educativa personalizada de sus funciones la aprehensión de los valores sociales compartidos de la organización (compromiso, responsabilidad, profesionalidad, sentido de pertenencia).

En la medida que se van gestionando los roles, en la integración educativa personalizada de las funciones del psicólogo, se produce un reforzamiento de la cultura laboral, que tendrá como fuerza instituyente a la cultura profesional, debido a la necesidad de integración de las unidades de análisis de la profesión para la realización de las tareas en un contexto laboral concreto, aspectos que tienen su base en la unidad rol-persona.

Se revela así, la unidad dialéctica rol-función-tarea, como expresión de la dimensión contextual laboral del proceso formativo, donde la sistematización del ejercicio profesional, en tanto supone las tareas del psicólogo en las organizaciones laborales, es un momento esencial para la concreción de esos roles y funciones en el desempeño profesional.

Como resultado de la contradicción dialéctica entre la construcción del contexto formativo, la integración educativa personalizada de las funciones del psicólogo y la autogestión socioeducativa de sus roles, emerge una categoría de carácter concreto y cualitativamente superior: la sistematización del ejercicio profesional: como expresión del carácter de continuidad y consecutividad integradora de la dialéctica entre teoría y práctica laboral-profesional, a través de la interpretación de las experiencias y vivencias profesionales formativas anterior o en desarrollo para su aplicación en la práctica, lo que conduce, al mismo tiempo, a una transformación de la teoría, por lo que se sistematiza el quehacer teórico de la práctica en el contexto organizacional y viceversa.

Si se tiene en cuenta, que no todo lo que se hace en la práctica es formativo, se requiere estructurar situaciones profesionales donde las acciones que desarrolle el sujeto vinculadas a la profesión sean profesionalizantes, revelándose un sistema de mayor nivel de concreción: el ejercicio profesional.

Se entiende entonces el ejercicio profesional como el sistema de acción y comunicación que el sujeto realiza en una situación profesional, constituyéndose en unidad de análisis de la práctica profesional en lo mínimo esencial que da cuenta del todo que es esa práctica, de ahí que se aproxime a considerar como mediador de la praxis profesional.

Esto implica un ordenamiento y valoración crítica del ejercicio profesional vivido. Se significa aquí una sistematización formativa organizacional a partir de reconocer una autorreflexión constante en el proceso de apropiación de la cultura organizacional que desarrollan los sujetos desde la cultura laboral, profesional que tienen en su base las experiencias y vivencias profesionales formativas.

Requiere desarrollar procedimientos continuos de crítica y reflexión que responden a la naturaleza epistémica del objeto de la cultura que se sistematiza, posibilitando su identificación y definición, pero también a procedimientos creadores, proactivos que permitan la proyección y sirvan de base para implementar el cambio, dinamizados por un procedimiento resignificador que garantiza la apropiación y sistematización de la experiencia y vivencia profesional significativa para el psicólogo en formación. Ello se revela en el método y su sistema de procedimientos (Deroncele, Sánchez y López, 2016).

Para abordar este proceso, partimos de la consideración de que el ejercicio profesional se desarrolla en las diferentes modalidades de formación profesional (formación inicial, permanente y continua); adquiriendo características específicas en cada una.

El ejercicio profesional tiene un carácter formativo y es entendido como el proceso de intervención psicoorganizacional que da cuenta de la contextualización de la práctica profesional del psicólogo en las organizaciones laborales, erigiéndose como unidad de análisis de dicha práctica. En este sentido, sistematizar el ejercicio profesional da cuenta de una lógica formativa coherente para estructurar la práctica profesional.

La intervención psicoorganizacional es un proceso sistémico complejo e integrador, y es definida como un conjunto sistémico de relaciones, funciones y acciones profesionales de ayuda psicológica al sujeto organizacional, que le permiten potenciar su subjetividad organizacional y elevar la efectividad de su organización laboral.

Se desarrolla en los niveles (individual, grupal, organizacional y organizacional-ambiental), reconociendo los aspectos subjetivos que se manifiestan y conforman en y a través de la relación individuo-trabajo-grupo-organización-entorno.

Se estructura y desarrolla a partir de tres niveles: epistemológico, ontológico y metodológico, los cuales son desplegados por el método formativo para la sistematización de la intervención psicoorganizacional.

Cuando se procede a sistematizar la intervención psicoorganizacional se construyen aspectos psicológicos, metodológicos, axiológicos, epistemológicos y praxiológicos, que no solo permiten valorar la calidad de un problema profesional ante determinada situación profesional, sino que desarrolla en el estudiante diferentes facetas: ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal, socio-política, que van más allá del TENER conocimientos de psicología y apuntan más al SER psicólogo.

Ello exige y promueve la responsabilidad como valor profesional, siendo esta sistematización dinamizada por un proceder transferencial y proactivo que influye en la construcción del sentido y significado que el proceso ha tenido para los sujetos participantes en ella.

Es un proceso permanente, acumulativo, de creación de conocimientos a partir de la experiencia de intervención psicoorganizacional.

En este sentido, la sistematización del ejercicio profesional representa una articulación entre teoría y práctica y sirve a objetivos de dos campos, por un lado apunta a mejorar la práctica psicológica, la intervención psicoorganizacional desde lo que ella misma enseña; de otra parte, aspira a enriquecer, confrontar y modificar el conocimiento teórico actualmente existente, contribuyendo a convertirlo en una herramienta realmente útil para entender y transformar la realidad contextual.

Uno de los propósitos principales de la sistematización del ejercicio profesional es la conceptualización de la práctica psicológica, para poner en orden todos los elementos que intervienen en ella; ello favorece que el estudiante organice su labor profesional, la articule en un todo, en la que cada una de sus partes se constituyen en un movimiento holístico y complejo; a la vez que se revelan las potencialidades y limitaciones de la propia intervención, lo cual permite un análisis más intencional y causal entre lo que se pretende y lo que se hace.

De modo, que la sistematización del ejercicio profesional en la presente investigación abarca no solo la experiencia individual, sino además la interpretación crítica de varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, hace explícita la lógica del ejercicio profesional, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han

hecho de ese modo, elementos que atraviesan luego el proceso de enseñanza aprendizaje para la intervención del psicólogo en el contexto organizacional, por lo que precisamente esta sistematización deviene mecanismo o dispositivo que permite concretar las potencialidades formativas del ejercicio profesional.

La sistematización del ejercicio profesional produce un nuevo conocimiento, a partir de la práctica psicológica concreta, y a la vez que posibilita su comprensión, apunta a trascenderla, a ir más allá de ella misma; al reconstruir el proceso de la práctica profesional, identificar sus elementos, clasificarlos y reordenarlos, hace objetivar lo vivido, “hacer un alto para tomar distancia” de lo que hemos experimentado vivencialmente y convertir así la propia experiencia en objeto de estudio e interpretación teórica, a la vez que un objeto de transformación.

La sistematización del ejercicio profesional hace explícito intuiciones, intenciones y vivencias acumuladas a lo largo del proceso formativo. Al sistematizar esta intervención los estudiantes, profesores y tutores recuperan de manera ordenada lo que ya saben sobre su experiencia, descubren lo que aún no saben acerca de ella, pero también se les revela lo que, aún no eran conscientes, que ya sabían.

Se crea así un espacio para que esas interpretaciones sean discutidas, compartidas y confrontadas, para tener una comprensión más profunda de las experiencias que realizamos, con el fin de mejorar la propia práctica psicológica.

La sistematización del ejercicio profesional permite, al reflexionar, cuestionar, confrontar la propia práctica psicológica, superar el activismo, la repetición rutinaria de ciertos procedimientos, la pérdida de perspectivas en relación al sentido de la práctica profesional. En esa medida es un buen instrumento para mejorar la propia intervención.

Sin embargo, para que la sistematización sirva, efectivamente, para el intercambio de aprendizajes, será necesario no sólo interpretar las experiencias, sino además hacerla comunicable, ello vuelve a requerir de la asunción del trabajo en equipo como valor profesional.

La sistematización del ejercicio profesional permite “objetivar” lo vivido, ello se materializa en el equipo educativo de trabajo, cuando los participantes en el proceso de formación tienen que dar cuentas de sus prácticas, deben exponer ante otros un producto que la comunique, lo que significa realizar una “segunda objetivación”; normalmente, este hecho permite comprender aún mejor las enseñanzas obtenidas o darse cuenta de algunos vacíos de interpretación, que sólo se hacen evidentes, cuando se busca explicarlos o comunicarlos, y al intentar apropiarse de los aprendizajes de otras prácticas, se relacionan necesariamente con la propia, poniendo en confrontación crítica los aspectos comunes y los diferentes. Se realiza así una “tercera objetivación” de la propia experiencia, gracias a los aportes que suscitan las experiencias de otros.

El equipo educativo de trabajo se constituye en una comunidad de práctica profesional, comunicación y aprendizaje, donde se gestionan las situaciones profesionales como espacio tiempo en que se establece la interacción y el sistema de relaciones esenciales en el proceso formativo, y en el que se comprometen los recursos personales de los sujetos que participan: estudiantes, tutores y profesores, en una convivencia afectivo-experiencial donde junto a los conocimientos y habilidades se comparten sentimientos, afectos, motivaciones, expectativas.

El ejercicio de sistematizar, es un proceso base para la teorización, por lo que el estudiante debe formular categorías, clasificar y ordenar elementos empíricos; hacer análisis y síntesis, inducción y deducción; obtener conclusiones y formularlas como pautas para su verificación práctica.

Cuando no se sistematiza la intervención psicoorganizacional, se van acumulando las experiencias y vivencias señaladas en la integración educativa de las funciones, en la materialización de los roles, y ello no permite que esas experiencias sean formativas, es decir, la sistematización del ejercicio profesional es la que viabiliza organizar esas experiencias y vivencias en función de una formación que permita mejorar la intervención psicoorganizacional, ubicando como elemento decisivo una importante fuente de aprendizaje y de formación del psicólogo: sus propias experiencias.

Como se ha explicado, en las organizaciones, comprender e interpretar la práctica y transformarla en aras de su autodesarrollo, significa sistematizar qué se hizo, cómo se llevó a cabo, entender las distintas etapas del proceso, los factores condicionantes y por qué se produjeron, por qué se dio una experiencia; una práctica. De esa manera, se construye un conocimiento práctico o teórico.

La sistematización del ejercicio profesional como configuración de la dinámica de la práctica profesional del psicólogo, constituye el espacio en el que los sujetos comparten los avances, dificultades y preguntas que surgen de la experiencia y vivencia profesional formativa en curso, que es práctica y teoría, es conocimiento tácito y explícito; finalmente, es un espacio de encuentro y enriquecimiento, reflexión y reconstrucción cultural.

Para que el estudiante desarrolle este ejercicio, tiene que desarrollar durante la carrera el interés en aprender de la experiencia para el desarrollo organizacional, lo cual requiere además de una comprensión de éste, capacidad para analizar la experiencia sin prejuicios, dejarla hablar por sí misma, disposición a investigar las situaciones profesionales emergentes y habilidad para hacer análisis y síntesis, lo cual se concreta en los recursos.

Para que ello sea efectivo e impacte en el funcionamiento de las organizaciones laborales, debe concebirse en función del desarrollo organizacional, lo cual pasa indudablemente por la comprensión de este proceso, que es posible, en la medida en que desde lo educativo y lo laboral se instrumenten situaciones de aprendizajes que permitan dicha comprensión.

Por ende, los procesos anteriormente referidos, son condiciones necesarias para sistematizar el ejercicio profesional, pero no son suficientes. En tal sentido, la sistematización del ejercicio profesional se constituye a su vez en una síntesis de la contradicción dialéctica entre la comprensión del desarrollo organizacional y la instrumentación educativo-laboral de y en situaciones profesionales, que en un nuevo movimiento, adquieren una cualidad superior, en otro nivel de complejidad: la aplicación de los recursos laborales profesionales. Esta relación constituye expresión de una nueva dimensión: la dimensión praxiológico-profesional.

La comprensión del desarrollo organizacional es el proceso en el que se comprende el nivel actual de desarrollo del sujeto organizacional (individuos, grupos, organización) para establecer estrategias que permitan transitar a un nivel superior de desarrollo.

Cuando se alude al nivel actual de desarrollo del sujeto organizacional, se está haciendo alusión a los niveles de deseo, aspiración, intención y propósito, los cuales van expresando de manera sucesiva el desarrollo de variables sociopsicológicas que tienen una expresión concreta en el sujeto organizacional y que dan cuenta del desarrollo organizacional: participación, motivación, satisfacción, comunicación.

En la medida en que se van logrando niveles superiores, la organización va adquiriendo cada vez más sentido para los sujetos, los proyectos empiezan a entenderse más desde la colectividad, se afianzan valores como la solidaridad, trabajo en equipo, respeto.

La comprensión del desarrollo organizacional es entonces de un gran valor epistemológico y viabiliza la vinculación de la teoría y la práctica, principalmente desde la comprensión de la relación entre lo empírico y lo teórico, como alternativa en la solución de situaciones profesionales.

A cada nivel de comprensión corresponde un nivel de explicación e interpretación que da paso a una nueva comprensión, de mayor síntesis y nivel que la anterior, de igual manera como ocurre con la explicación y la interpretación, ello permite la reconstrucción de significados precedentes y la expresión de nuevos significados.

La comprensión del desarrollo organizacional moviliza los recursos del estudiante para la reflexión y la integración de categorías, procesos y hechos. Comprender el desarrollo organizacional, implica un proceso de selección de todos aquellos elementos que desde la situación contextual, histórica e interna, determinan las situaciones profesionales, por tanto, pueden promover, retardar o involucionar el proceso normal de desarrollo organizacional.

Como queda evidenciado el manejo de los aspectos del desarrollo organizacional ubica al profesional en relación con los recursos que necesita para ello, así como para el tratamiento a los problemas de la ciencia psicológica en las organizaciones.

Estas acciones las desarrolla el estudiante, condicionado por los conocimientos previos, experiencias, afectos, conflictos, desarrollo intelectual, motivos e intereses (potencialidades), pero mediado por factores y condiciones externas, que son las que en el proceso de enseñanza-aprendizaje deben propiciarle el resto del equipo educativo de trabajo, ya que la comprensión no ocurre sólo espontáneamente en el estudiante, sino que está condicionada por la orientación sistematizadora, lo que no significa que la propia vida y contexto se signifiquen como factores determinantes en el desarrollo de la comprensión.

La comprensión del desarrollo organizacional sintetiza lo interventivo y lo investigativo en la intervención psicoorganizacional (simultaneidad de las funciones), integrando los aspectos cognitivo, metacognitivo, actitudes y cualidades, vinculados a las demandas del desarrollo organizacional, desde la comprensión de sus categorías y sus relaciones esenciales, sus movimientos y ejes de indagación.

De esta manera, el actuar competente del psicólogo, en el proceso de su formación, no es resultado de un conocimiento mecánicamente transmisible, requiere de la contextualización y concientización de los aprendizajes y de la apropiación del recurso psicológico vinculado a los procesos del desarrollo organizacional.

Sin embargo, teniendo en cuenta que el desarrollo organizacional abarca toda una serie de intervenciones que están diseñadas para cambiar a los sujetos y la naturaleza y calidad de sus relaciones en el trabajo, su comprensión no resulta suficiente si no es en su relación con la instrumentación educativo laboral de y en situaciones profesionales, como proceso que permite crear, constituir u organizar los medios o instrumentos, a partir de la problematización de dichas situaciones y lo teorizado, para lograr los objetivos que conducen a potenciar el desarrollo organizacional.

De modo que, para concretar la sistematización del ejercicio profesional, la producción teórica necesita ser confrontada con la realidad, no para su validación, sino por considerársela como un momento de enriquecimiento de la propia producción sobre un objeto, en un momento dado, por lo que se precisa la instrumentación de lo producido, lo cual permite en el proceso de investigación científica de la subjetividad organizacional que el psicólogo en formación pueda apropiarse y sistematizar la experiencia profesional significativa para él.

La instrumentación educativo-laboral de y en situaciones profesionales, está referida a otro nivel de concreción en la modelación teórica del objeto en una estrategia, que en calidad de alternativa de transformación de la realidad, guiada por el problema en sucesivos acercamientos, se ha

investigado.

Con este proceso de instrumentación educativo-laboral de y en situaciones profesionales, se despliega un saber hacer, una reflexión a nivel instrumental y se propician nuevos recursos de carácter cognitivo afectivo.

Lo instrumental media en la ejecución y posibilita la consecuente reflexión en y sobre la acción, con el despliegue de estrategias que marcan el dominio teórico-práctico de lo técnico-operativo, en el desarrollo del proceso de investigación científica de la subjetividad organizacional, en correspondencia con la lógica de la formación.

La reflexión sobre los elementos teóricos que emergen de la instrumentación educativo-laboral de y en situaciones profesionales, con relación a la explicación de los hechos subjetivos, posibilita la reconsideración de algunos aspectos de la producción teórica en la práctica, ello adquiere un carácter transformador en el contexto organizacional.

Además, con la instrumentación educativo-laboral de y en situaciones profesionales, el estudiante se ubica en una práctica reflexiva en la realidad particular que investiga, de indagación científica, que conduce a explicaciones. No se trata de hacer comprobaciones que correlacionen el ECRO con la realidad, sino de confrontarlo con ella, para que emerjan nuevas explicaciones de la subjetividad organizacional, si fuere necesario. En otras palabras, con esta instrumentación se posibilita la resignificación del conocimiento que se ha producido, la consideración del sentido de lo elaborado en el plano teórico y por consiguiente, la extensión del conocimiento alcanzado.

El proceso de sistematización del ejercicio profesional propicia la comprensión del desarrollo organizacional a partir de la instrumentación educativo-laboral de y en situaciones profesionales, en tanto promueve la investigación (problematización, teorización e instrumentación) de esas situaciones, y consecuentemente nuevos procesos de investigación científica de la subjetividad.

Todo ello, es esencialmente un proceso de investigación científica de la subjetividad organizacional, lo cual deviene momento esencial de la intervención psicoorganizacional, permite un mayor nivel de esclarecimiento sobre el objeto de la intervención y su finalidad, y posibilita un movimiento en espiral que va perfeccionando el proceso interventivo a través del aprendizaje organizacional contextualizado que genera, sin embargo, la materialización plena de dicha intervención no se concreta si no es con la aplicación de los recursos laborales profesionales.

Esta configuración implica la generalización de las prácticas psicológicas del estudiante, a través de un proceso lógico de concientización de sus recursos metodológicos, técnico-operacionales, y epistémico-investigativos, para la interpretación en la intervención en el contexto organizacional.

En este sentido, la aplicación de los recursos laborales profesionales posibilita un proceso de aprendizaje de la interpretación en el ejercicio profesional, que implica la integración de aspectos laborales/profesionales, académicos e investigativos en una unidad en la intervención psico organizacional y su sistematización.

Así, la aplicación de los recursos laborales profesionales en el ejercicio profesional da cuenta de cualidades afectivas, cognitivas y metacognitivas; permitiendo una reflexión sobre la acción reflexiva del psicólogo que se va conformando en la base de la competencia que construye.

Es un proceso en espiral en el que cada configuración es proceso y resultado con relación al resto de las configuraciones, y es esta dinámica de la práctica profesional del psicólogo en las organizaciones laborales holística la que permite una formación profesional integral del psicólogo en este contexto.

En este sentido, por su cualidad sintetizadora, se establecen los recursos laborales profesionales como eje formativo del método propuesto, y como mediadores en la concreción de la competencia en el desempeño, siendo premisa y resultado del movimiento del modelo.

Se definen como recursos laborales profesionales del psicólogo los siguientes:

- Recursos epistémico-investigativos: crítico-descriptivos ¿qué y por qué?
- Recursos metodológicos: explicativos ¿cómo?
- Recursos técnico-operacionales: instrumentales ¿para qué?

Recursos epistémico-investigativos: recursos que permiten indagar, analizar y descifrar la realidad objetiva del caso, se estructuran como síntesis del movimiento entre las configuraciones del modelo; constituyen la base para la explicación de conceptos, relaciones, leyes, regularidades, teorías, hipótesis, etc., son aquellos recursos de la profesión: interpretación de categorías esenciales, leyes que se ponen de manifiesto, contextualización de las leyes, y relaciones entre las categorías, investigación de las situaciones profesionales en función del desarrollo organizacional.

Recursos metodológicos: se estructuran como síntesis del movimiento entre las configuraciones del modelo; constituyen la base para instrumentar procesos, métodos, procedimientos, técnicas, reglas, instrucciones. (Dígase métodos de la psicología, organización de las formas o vías para intervenir, delimitación de rol-función-tarea en las organizaciones laborales.

Recursos técnicos-operacionales: se estructuran como síntesis del movimiento entre las configuraciones del modelo; constituyen recursos de carácter instrumental, dígame: la propia situación, técnicas o instrumentos psicológicos, recursos personológicos de la creatividad: fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración, capacidad de negociación, recursos del medio ambiente, recursos comunicativos y emocionales, sistema integrado de conocimientos, habilidades y valores del psicólogo organizacional que conforman la competencia organizacional profesionalizante. También la ética de la relación y la posición del psicólogo ante la situación profesional (humanista, conductista, psicoanalista).es un elemento técnico.

Así los recursos laborales profesionales constituyen otro nivel de concreción en la construcción de competencias, mediatizando su concreción en el desempeño.

Conclusiones

De manera general, a partir del movimiento entre las configuraciones del modelo se revelan dos dimensiones: dimensión contextual laboral y dimensión praxiológico-profesional.

Ambas dimensiones revelan un desarrollo más trascendente del proceso, al concebirlo como movimientos internos en integración, que generan niveles de esencialidad en el objeto y sucesivas transformaciones en los sujetos implicados, en tanto durante la dinámica de la práctica profesional del psicólogo en las organizaciones laborales aportada, se alcanzan de manera continua, niveles más profundos de síntesis reflexivas que permiten la autoformación de cualidades afectivo-motivacionales, actitudinales, cognitivas y metacognitivas, en una compleja integración, ya que no pueden coexistir como procesos independientes al articularse sobre la base de una interrelación como unidad.

Dichas dimensiones, entonces, son expresión integradora de la construcción de la competencia organizacional profesionalizante, que se ha venido potenciando durante toda la dinámica de la práctica profesional del psicólogo en las organizaciones laborales, que se propone y que ha de favorecer transformaciones trascendentes en el saber, ser, hacer y convivir profesional de todos los sujetos implicados.

Por consiguiente, las relaciones esenciales que expresan el modelo educativo de la dinámica de la práctica profesional del psicólogo, en las organizaciones laborales, son las siguientes:

- La construcción del contexto formativo autogestionada en las organizaciones laborales, se dinamiza en la sistematización del ejercicio profesional.
- La aplicación de los recursos laborales profesionales se sustenta en una generalización educativo-laboral-organizacional de la praxis profesional.

Se revela entonces como regularidad, el carácter axiológico laboral-profesional integrador de la construcción de la competencia organizacional profesionalizante, como célula dinamizadora del proceso de formación profesional integral del psicólogo en el contexto organizacional, que se sintetiza en la construcción del contexto formativo, la sistematización del ejercicio profesional y la aplicación de los recursos laborales profesionales en la intervención psico-organizacional.

Referencias bibliográficas

- Deroncele, A., Del Toro, M., y López, R. (2016). *Método formativo de la práctica profesional del psicólogo*. Revista Opuntia Brava. Volumen 8. No. 3. Año VIII (2016). págs. 96-108.
- Deroncele, A., Suárez, C. y Del Toro, M. (2014). *Nueva concepción organizacional en la formación profesional integral del psicólogo*. Revista IPLAC. Núm. 4 (2014): julio-agosto.
- Gross, R., y Deroncele, A. (2012). *La enseñanza del método en la Psicología. Una experiencia desde la Universidad de Oriente*. Revista Santiago. Número especial 2012: págs.308-320.
- Martínez, R. (2007). *Estrategia didáctica para el tratamiento del caso desde la disciplina psicología del desarrollo*. Tesis defendida en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
- Shavarstein, L. (2004) *Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Téllez, T. (2012). *Estrategia educativa para la formación laboral del estudiante de la licenciatura en psicología en la salud pública*. Tesis defendida en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Oriente
- Vigueras, A. (2015). *Hacia una historia crítica de las prácticas psicológicas en Cuba durante el período revolucionario*. Tesis (no publicada) en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Psicológicas. Universidad de la Habana.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

SEGUNDA PARTE

**Procesos de enseñanza-aprendizaje,
concepciones y prácticas
universitarias**

La educación durante los primeros años de vida. La construcción del conocimiento y su relación dialéctica con el saber.

*Education during the first years of life.
The construction of knowledge and its dialectic relationship with knowledge.*

Braulia Audelia Chacón Moreno

Resumen

El presente artículo devela el valor significativo de la educación en los primeros años de vida del ser humano. Es resultado de un estudio de posgrado, que observo factores de éxito educativo en familias de escasos recursos en la ciudad de México, que participaron en la educación de sus hijos menores de tres años.

La investigación busca vislumbrar indicadores demostrativos para su análisis en el contexto educativo inicial y su conjunto de saberes; capacidad de pensamiento y empatía, proceso de humanizar, socializar y culturizar al niño/a, a través del arte, el juego y sus prácticas educativas familiares. La metodología de la investigación realizada es de carácter etnográfico cualitativo, en la recolección de datos se realizó una entrevista semi-estructurada a 10 padres de familia y observación de aula durante tres años al grupo focal niños/as, padres y/o familiares, y el diario de campo de 6 años activos. El principal hallazgo de la muestra, al ingresar al preescolar los niños/as presentaban capacidades Psicomotoras y cognitivas, manifestando ser más sociables y participativos, cotejando con niños/as que no asistieron a este arquetipo de educación temprana.

Palabras claves: *Educación Inicial, saber ser, saber hacer.*

Abstract

This article reveals the significant value of education in the early years of human life. It is the result of a study graduate, I observe educational success factors in low-income families in Mexico City, who participated in the education of their children under three years.

The research seeks demonstration glimpse indicators for analysis in the initial educational context and set of knowledge; thinking ability and empathy, humanizing process, socialize and culturizar the child, through art, play and family educational practices. The methodology of the research is qualitative ethnographic character in data collection a semi -structured interview 10 parents and classroom observation for three years to children / as, parents and / or family focus group was held, and the field diary of 6 active years. The main finding of the sample, entering preschool children presented psychomotor and cognitive abilities, manifesting be more sociable and participatory, comparing with children / as who did not attend this archetype of early education.

Keywords: *Initial education, know how to be, know-how.*

Introducción

El presente artículo presenta resultados testimoniales de factores de éxito en que las familias; niños y niñas, padres o familiares de una comunidad urbana marginal participaran en la educación de sus hijos en los primeros años de vida.

Durante los años de 2011 y 2012, se documentó la experiencia vivida durante seis años (2002 al 2008) atendiendo a niños (0-3) en una de las delegaciones estratégicas de la Ciudad de México (Coyoacán), dentro de las actividades oficiales del llamado Programa Crianza (PC)³ ofrecido por el gobierno de la Ciudad de México. Este recuento documental, se realizó como investigación para una tesis en el posgrado de la UAM-Xochimilco. Fue un trabajo básicamente testimonial, en el que se aplicó una metodología cualitativa, de investigación-acción combinada con historias de vida y entrevistas semi-estructuradas. Cabe señalar que nos adentramos a este relato con una actitud optimista y esperanzadora. Partimos de la idea de que frente a la realidad que vivimos es necesario y conveniente recurrir al material positivo y constructivo que nuestra realidad nos brinda. No todos los proyectos educativos son fracasos ni acciones frustradas o incompletas. Por eso quisimos dar testimonio de una experiencia constructiva que, desde su sencillez y el realismo en sus miras, pueda servir de ejemplo a muchas otras acciones similares.

Este trabajo de reflexión tiene como escenario un sector urbano marginal, que, aunque consolidado, sigue viviendo cambios socioculturales que le dan una particular personalidad e identidad. La colonia Carmen Serdán, ubicada en el borde oriente de la ciudad de México, es un laboratorio social, que pugna entre la pobreza y la cultura de la sobrevivencia y las oportunidades que se abre coyuntural y a veces milagrosamente. Pusimos especial atención en los términos dinámicos en que el contexto familiar incide sobre la educación de los hijos, por lo que el eje central de estos procesos fue entender cómo se establece la relación de los niños y niñas consigo mismo y, por ende, con el saber. El contexto incluye fenómenos de migración, de marginación, de límites económicos, pero no estancados, sino viviendo cambios como parte de un conjunto de hechos que afectan constantemente la estructuración de dicha relación con el saber.

El trabajo si bien no pretende llenar dichos vacíos, si busca ayudar por medio del relato de un ejemplo vivo, a actualizarnos en términos de la dinámica familiar de nuestra sociedad y de sus saberes. Nos interesó mostrar que el impacto hacia cambios estructurales en la familia no se reduce a problemas de desempleo, de pobreza o de analfabetismo, sorprende constatar

³ PC, siglas del Programa Crianza, aplicado en el grupo de estudio seleccionado para la investigación, dirigido a niños de 0-6 años, padres o/y cuidadores (para nosotros educandos), donde se impartían básicamente cápsulas informativas de como criar y educar a los niños, complementado con ejercicios de estimulación temprana.

que en el reacomodo de los vínculos sociales, existen otros factores que emergen y que toman su lugar mostrando recursos sorprendentes que poseen aquellos que tendemos a calificar como “desposeídos” que sin embargo viven y se entregan con fervor y compromiso a esa compleja relación con el saber que abre el camino de las nuevas generaciones.

Para entender esta situación sin duda esperanzadora, fuimos desglosando, a lo largo del relato, aquellos indicadores significativos para un análisis que nos ubicara mejor en la situación educativa inicial, por ejemplo, la capacidad de pensamiento y de empatía tanto en la maestra, la familia y los niños, con el fin de coadyuvar en el proceso de humanizar, socializar y culturizar al niño. Pudimos constatar que estas variables son atributos que potencialmente ya existen en el niño, es decir, el ser humano cuando llega al mundo, nace con todo un equipo biológico listo para empezar a trabajar, solo es cuestión de estimular todas estas potencialidades. No se trata de capacidades que les llegan del exterior, ni que alguien puede imponer, en este caso, en el programa aplicado en este trabajo. Las actividades llevadas a cabo durante los diversos procesos y ejercicios educativos, buscaron que estos florecieran desde el interior del niño, es decir, estimulando todas sus potencialidades que el niño ya trae con él. Vimos así, que el niño es un sujeto que ya está allí, listo a intersubjetivarse, ya que el ser humano es social por naturaleza, dado que el mundo y la sociedad lo están esperando para recibirlo e interactuar con él y el interactuar con el mundo y su cultura. De allí que la problemática central, el eje de la preocupación que empujó el quehacer cotidiano docente en un programa comunitario que nos dejaba amplia libertad de propuesta y de decisión, fue el de poner cuerpo y mente en movimiento a este grupo de niños, para que al movilizarse despertara sus potencialidades. Para ello, en todo momento buscamos lo que Gerard Charlot (2006) bien define como necesidad básica:

que el niño y sus padres, los que se hacen cargo, más las maestras en el contexto del espacio educativo, se ubiquen en situaciones que siempre tengan sentido para cada uno de ellos, tanto los que están dando sus primeros pasos, como que vuelven a darlo junto con ellos. (p.87).

El estudio es relevante en la medida que ha procurado buscar y reunir elementos que sirvan para construir o reafirmar una pedagogía que ayude al niño a auto-construirse desde sus primeros momentos de vida, de acuerdo a la fundamentación científica, apoyada en la neurociencia, que muestra que estos primeros años son cruciales para construir la base o los cimientos de su auto-formación, entendida esta como un triple proceso de evolucionar hacia un ser adulto: crecer, singularizarse y socializarse para de esta forma poder compartir cultura, valores y llegar a ocupar un lugar en la sociedad. El objetivo central de la educación inicial puede resumirse como “aprender para vivir como los demás con quien se comparte el mundo” (Neimann et al., 2010, p. 34).

La pertinencia de esta investigación tiene directa relación con nuestro país, ya que nuestro país presenta altos índices de vulnerabilidad escolar en todos los niveles. En esta realidad se hace necesario potenciar todos los esfuerzos para revertir esta situación, desde la educación en los primeros años de vida del infante, con herramientas y procesos pedagógicos que ayuden a reducir los desniveles de acceso a aprendizajes de calidad y amplíen y expandan la acumulación de saberes, mejorando las condiciones de educabilidad de los niños y niñas (Tedesco, 2000). Sin olvidar, que la política educativa genere acciones que impulsen y aseguren, desde el Estado, la calidad y equidad educativa en el nivel parvulario especialmente en los primeros años de vida, ya que este nivel educativo en nuestro país presenta grandes carencias.

La metodología utilizada fue de un enfoque cualitativo, con el objetivo de recuperar las experiencias y relatos significativos de sus actores principales; docente, alumnos, familias a través de narraciones orales, que tiene el propósito de producir datos descriptivos desde las respuestas de los entrevistados (Taylor, 2000) con el objetivo de profundizar elementos que sirvan para construir o reafirmar una pedagogía que ayude al niño a auto-construirse desde sus primeros momentos de vida y visualizar en su misma práctica o acción los factores de éxitos en su propio proceso de auto-construcción en su inicial y progresiva acumulación de saberes en el desarrollo del individuo.

Es importante aclarar que la “narración oral” no consiste en el relato basado en tradiciones orales o en “historias de vida” que son parte de una metodología cualitativa en el amplio campo de los documentos personales en las ciencias antropológico-sociales. Entendemos por “narración oral”, lo que las enseñanzas de Irene Klein (2008) nos dicen: “consiste en aquellas narraciones informales, espontáneas que no suelen constituir un corpus completo (como las historias de vida) sino un conjunto más o menos ordenado de anécdotas, recuerdos personales o fragmentos de vida que narra un sujeto.” (p. 13).

Éstos y otros objetivos más, parten de aplicar un tipo de metodología que se centra en la práctica, es decir, en la acción. Por lo tanto, es una investigación de tipo etnográfico conocida también como investigación-acción. Decir acción implica decir, intervención, por lo que la intención de esta serie de documentaciones es mostrar tanto desde el encuadre teórico-metodológico como desde dispositivos de intervención, las potencialidades de esta forma de trabajo.

El método investigación-acción permitió que los seis años durante los que se trabajó en el PC fuera pasando de una experiencia que fue del auto-aprendizaje y la práctica, hasta llegar

a ser un proceso de documentación por narrativa⁴. Esta documentación, por una parte, anotaba las técnicas y progresos que se realizaban con los niños, y por otra parte constituía también un proceso de auto-formación, que me obligó a disponer de tiempos y espacios que permitieran seguir y documentar los procesos de construcción y realización de este proyecto. De esta manera tuvo como línea la producción autogenerada, la reflexión individual, fortalecida por conversaciones colectivas, como comunicación horizontal en torno de relatos de prácticas pedagógicas en situaciones concretas. El valor de documentar una experiencia educativa consiste en dejar testimonio de intervenciones y ciertas formas de enseñanza que ocurren en espacios de trabajo colaborativo. Estas intervenciones van provocando, sin mayor reflexión previa, sin planes a seguir, estrategias y dispositivos de formación profesional alternativos a las modalidades de capacitación normativas, indicadores o requisitos que respondan a los criterios tecnocráticos y eficientistas que hoy dominan la administración educativa.

El grupo de estudio, se centró en entrevistas a diez padres y/o familias participantes al programa, con el objetivo de obtener diez puntos de vista diferentes, que nos compartan y narren características que se repite (convergen) y las que se contradicen (divergen) Con el objeto de confirmar, validar y ampliar las experiencias personales.

Los criterios para seleccionar a los diez padres y/o familiares para entrevistar al grupo focal, fueron los siguientes:

- 1.-Que hayan asistido de manera consecutiva, sin interrupción desde su inscripción hasta el momento de ingresar a la educación formal (pre-escolar) El programa constaba de dos horas a la semana, la interrupción del programa solo se admitía en los periodos vacacionales.
- 2.- Que hayan ingresado al programa en la edad de la lactancia. Es decir, menor de un año.
- 3.- Que hayan cursado el programa no menos de 3 años; los fundamentos de nuestros criterios son los siguientes; a mayor constancia, perseverancia y compromiso, mayor aprovechamiento para su auto-construcción, potenciando su acumulación de saberes; habilidades, físicas, socioemocionales e intelectuales.

Para lo obtención y recolección de datos se utilizó entrevistas semi-estructuradas, de manera individual con preguntas abiertas, con tópicos específicos profundizándolos en los factores

⁴ Al revisar este borrador final, debo advertir al lector, que termina siendo imposible transcribir e insertar en la tesis una parte significativa del material producido en el diario de campo, en las entrevistas, o en las múltiples notas, fotos, videos, documentos, que se han producido antes de hacer este trabajo, y posteriormente a él. Las limitaciones de la tesis, impiden la integración de tantas narrativas y testimonios escritos y visuales, o auditivos, y el trabajo termina siendo seleccionar para no adosar un anexo tan voluminoso.

de éxito, en un cuestionario predeterminadas, así como también una ficha técnica, con datos básicos, nombre de padres de los padres, edad, escolaridad, ocupación, número de integrantes en la familia que viven en casa.

Otras de las técnicas para obtención de los datos fueron los relatos de las experiencias, utilizando como informantes principales los padres y/o familias participantes en el programa de manera grupal y abierta.

Y la incorporación de las notas del diario de campo de 6 años en activo, en el programa crianza. Las respuestas fueron respaldadas en grabaciones de audio y digitalizadas textualmente en el programa Word, para cotejar la información resultante de las entrevistas del grupo focal con las categorías de análisis. Y por último triangular las entrevistas, nos referimos con esto, en que los entrevistados analizaran textualmente las transcripciones para consensar el contenido de la información con los propios informantes.

La información que apporto la ficha técnica refleja que la edad promedio de los padres de familia es de 25 años y el nivel de escolaridad refleja que el ochenta por ciento han estudiado el nivel básico y de estos algunos sin concluir, el restante estudio el nivel medio superior y solo el cinco por ciento ha concluido una licenciatura. Con respecto a los integrantes de la familia que viven en casa, los resultados fueron, el 60% son familias extensas, es decir, en un mismo domicilio viven abuelos, hijos, nietos y primos, asignados a cada familia uno o dos cuartos. El porcentaje restante son familias nucleares; papa, mama e hijos, rentan una vivienda pequeña, en un predio fragmentado y de estos solo el 5% viven en casas solas como familia nuclear.

Desarrollo

En este trabajo utilizamos el término “competencia” en el sentido tradicional, en el sentido de la educación como un proceso que nos ayuda a ser competentes. Para ello nos basamos en el trabajo de José Gimeno Sacristán (2008⁵). El término tal como se usa hoy, busca darle una nueva aplicación con un sentido eminentemente práctico, entendiendo por práctico lo que tiene una aplicación inmediata. Contrastamos esta idea con la de la educación como un proceso en el que el estudiante va acumulando saberes para aplicarlos en un futuro. Nos interesa el impacto que tienen los primeros años, en el futuro estudiante universitario.

De esta forma, aquí nos interesan las competencias fundamentales que deben y pueden darse durante la educación inicial, mismas que además de tener una aplicación práctica inmediata,

⁵ Sacristán Gimeno, (2008) Diez Tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. en el libro Educar por Competencias ¿qué hay de nuevo? Publicado por la Universidad de Valencia

pues de esta forma de inmediato el niño “sabe hacer cosas” y “sabe vincularse, actuar y conducirse”. Revisaremos al mismo tiempo que efecto al largo plazo tienen las competencias de saber comunicarse, crear vínculos y relacionarse con los demás.

Para que el ser humano acumule saberes, no solo saberes para “saber hacer cosas” en el sentido más práctico, sino acumular saberes para “saber actuar y conducirse” es decir, expresarse, aprender teoría, un idioma extranjero, relacionarse con los demás, etc.(Gimeno Sacristan) es necesario lograr una “educación integral” del niño desde que nace (Frabboni, 1985)⁶ y para lograr una educación integral implica, según este autor, conquistar una doble finalidad formativa: la socialización y la alfabetización.

Por socialización entiende el proceso de “adaptación”, pero también de construcción personal de las reglas/modelos de la vida higiénica, física, sanitaria y socio-afectiva. Es decir, es el proceso de asimilación y transformación de los modelos normativos de la convivencia social, lo cual incluye pautas, normas, hábitos, valores, que se adquieren en la interacción con los otros.

Alfabetizar se define por (Frabboni, 1985) como “el proceso cognitivo de “asimilación” pero también de reelaboración y reinención personal del universo simbólico-lógico-imaginativo de la cultura de una determinada época y latitud histórica”. Es decir, el proceso de apropiación del entorno, de los objetos y elementos de su cultura. Lo importante es que las primeras experiencias educativas del niño prácticamente recién nacido, sean la de un ambiente acogedor, de bienvenida, afectivo, que invite a disfrutar en el intercambio con otros, incluyendo objetos y aceptando lenguajes diversos. Este espacio será más rico cuanto más reciba, acepte y se apropie, de experiencias diversificadas, esto es, el hacer cosas diversas, con materiales diversos, con personajes de todo tipo, abuelos, padres, tíos, en ambientes también diversos. Estos elementos: diversidad – integración – ambientes, son los que promueven un desarrollo escolar potenciado.

Podemos anticipar desde ya, que un bebé que da sus primeros balbuceos, y más tarde, pasos, en un ambiente diverso y afectuoso en esa diversidad, tiene más garantías de ser un niño, y más tarde un adolescente, para llegar a ser un joven universitario mejor dispuesto a conducirse óptimamente en el ámbito escolar.

Para ilustrar lo anteriormente expresado, me basaré en una de las entrevistas y notas del “Diario de campo”, que forman parte del Cap. 4 de mi tesis de maestría. En este capítulo se

⁶ Frabboni, F. (1985) La educación del niño de 0 a 6” Madrid, Cincel. Citado por Rosa Violante en el capítulo: “¿Por qué pedagogía de la crianza”

dan ejemplos vivos, testimonios, que muestran con ejemplos las propuestas que vamos a plantear en esta intervención, que se compone de los siguientes puntos:

La educación es un aprender para vivir con los demás con quien compartimos el mundo, y que el trayecto de cero a veinte años, significa ubicarse y aprender dentro de una historia a la que se pertenece, y que obliga a articularse y entrar en un conjunto de relaciones.

El niño se auto-construye con la ayuda de los demás, desde su gestación en un proceso en el que, como decía Paulo Freire, “nadie educa a nadie, sino que nos educamos entre todos, mediados por el mundo”.

Comunicación, adaptabilidad, espontaneidad, y auto-estima, son atributos que ya existen en el niño, por lo que son competencias que deben seguirse construyendo desde su interior. El sujeto es social, pero para que este niño llegue con éxito a la edad de ingresar a la universidad debe movilizarse, estar activo con sentido, saber conectarse, como participante de su propia educación.

Esta reproducción depende de aquellos miembros de la sociedad que ven a estos niños como sus niños: los miembros de la familia y los docentes, unidos como artesanos mediadores que coordinan o articulan los encuentros educativos a partir de la comunicación y del afecto.

Las competencias que consideramos fundamentales para explicar los procesos pedagógicos de auto-construcción exitosa, que sirve de fundamento a una vida posible de realizarse con plenitud (es decir, con felicidad), en su múltiple proceso de evolucionar hacia el ser adulto y socializarse, surgen de cuatro atributos de la personalidad del niño:

- Verbalización (en el sentido de desarrollar una oralidad fluida);
- Adaptabilidad (entendida como la capacidad de enfrentar óptimamente situaciones nuevas),
- Impulsividad (como conducta proactiva frente a las situaciones que se presentan),
- Auto-valoración (como la importancia que el niño se da a sí mismo).

En las últimas décadas, genetistas, neurólogos, psicólogos y sociólogos, entre otros, han realizado grandes avances en el entendimiento de cómo funciona y trabaja el cerebro. Lejos de tratarse de estudios comprensibles sólo para el especialista, su lectura es accesible y permite a cualquiera introducirse en los mecanismos de la mente donde se forma el carácter y se dan las bases para el conocimiento. Estos estudios nos ayudan a entender mejor aquellos temas de los que menos se habla en educación: el de las emociones, prejuicios, intuiciones, predisposiciones, rasgos de carácter y vínculos sociales. Según el escritor David Brooks

(2011⁷) “La ciencia de la mente está llenando el vacío dejado por la atrofia de la teología y la filosofía”.

Masaru Ibuka (1994), nos dice “que prestamos mucha atención a lo que debería enseñarse a los niños después de los tres años y, sin embargo, de acuerdo con estudios recientes sobre la fisiología cerebral, el desarrollo de las células cerebrales para entonces ya se ha completado en un 70 a 80 por ciento. Entonces, ¿no deberíamos dedicar todos nuestros esfuerzos a los primeros tres años, cuando el cerebro se está desarrollando? Suponemos saber todo lo que se refiere a los niños; no obstante, conocemos muy poco acerca de su verdadero potencial.” He llegado a la conclusión de que la capacidad y el carácter del hombre no se determinan por el nacimiento, sino que ya están bastante formados en cierto periodo de su vida. Desde hace mucho tiempo han tenido lugar controversias sobre si la naturaleza humana está conformada por la herencia o por la clase de educación que se recibe después de nacimiento, pero ninguna teoría convincente había podido decidir este aspecto, hasta una época muy reciente.

No obstante, al fin el estudio de la fisiología cerebral por una parte y de la psicología infantil por la otra, ha hecho posible demostrar que la clave para el desarrollo de la inteligencia está en la experiencia del niño durante sus tres primeros años de vida, es decir, durante el periodo de desarrollo de las células cerebrales. De manera que ningún niño nace siendo un genio, como tampoco nace siendo un tonto, todo depende del estímulo de las células cerebrales durante los años decisivos. Esos años abarcan el periodo desde el nacimiento hasta los tres años de edad; el jardín de niño es tarde. (Masuru Ibuka, 1994, pp.11-18)

Un hallazgo reciente que servirá de base a esta corta ponencia es que los seres humanos no somos el producto exclusivo de nuestro pensamiento consciente. La parte consciente de nuestra mente nos ayuda parcialmente a dar sentido a los que nos rodea. Por su parte la mente inconsciente agrega otras formas aún más importantes. La revolución cognitiva de los últimos 30 años nos provee con una nueva perspectiva de nuestras vidas, aquella que enfatiza la importancia de nuestras emociones sobre nuestra razón, de las conexiones sociales sobre las opciones individuales, la intuición moral, sobre la lógica abstracta.

Resultados

En nuestra investigación, capítulo cuatro, dedicado a las narrativas de las familias de los niños que participaron en la investigación, así como de los datos anotados en mi Diario de Campo, selecciono ejemplos que puede ayudarnos a entender la importancia de la educación

⁷ Brooks David. Escritor y periodista canadiense. Su reciente libro de donde lo citamos, se titula: *The Social Animal: The Hidden Sources of Love, Character, and Achievement* (2011) (“Animal Social, las fuentes escondidas del amor, el carácter y los logros”). New York Times Editores.

inicial sobre el futuro de la vida de un individuo. Utilizaremos ejemplos de nuestro grupo focal, de estos retomaremos a un niño que llamaremos Gabriel: después de analizar cada caso, sabemos que la educación de la mente interna de Gabriel comenzó antes de su nacimiento, cuando estaba en el útero. Desde entonces Gabriel escuchaba la voz de su madre y su mente se iba modelando a partir de esa voz que lo acompañaba. Investigaciones nos dicen que los niños de Francia, por ejemplo, lloran en forma diferente de los niños alemanes. Los que escucharon el francés en su etapa pre-natal, y los que escucharon de su madre el idioma alemán, absorbieron diferentes entonaciones antes de nacer. Los niños a los que se la madre les ha cantado mientras se gestaban, al nacer chupan siguiendo el ritmo de la canción, cuando la escuchan nuevamente mientras la madre los amamanta. Ellos son capaces de reconocer el ritmo de la canción.

Como recién nacido, Gabriel, igual que todos los bebés, sabe conectarse íntimamente con su mamá. La mira. Le hace muecas. Su cerebro está conectado por su amor a su madre, y la madre lee estos estados de ánimo de su bebé. Se establece una conversación entre ambos, a través del tacto, de la mirada, del olor, del ritmo y de la imitación. Cuando Gabriel alcanzó los 11 meses, su mamá decía que conocía a su hijo más que a cualquier otra persona, aunque no había cruzado palabra con él. Gabriel muy pronto desarrolló modelos en su mente de cómo comunicarse con la gente y cómo usar a otros como herramientas de su propio aprendizaje. Gracias a la empatía con su madre, había desarrollado una confianza que le permitía enviar señales, sabiendo que recibiría una respuesta. Más tarde, durante sus primeros años en el programa Crianza, era evidente que su sentido de seguridad le permitía salir a explorar su mundo inmediato. Mostraba soltura, confianza en sí mismo.

Caso Gabriel

¿Cuánto tiempo estuvo Gabriel en el programa?

Mamá. ¿En las clases? Pues te digo, el entró desde los cinco meses hasta que, ya que iba a entrar casi, casi, al kínder. Y ya casi fue a los cuatro años.

¿Que destacó como la mejor experiencia en las clases del programa?

Mamá. Pues te digo, pues yo siento que fueron muchas, porque aprendes también muchas cosas con ellos, con ellos vas aprendiendo muchas cosas que tú crees que, a lo mejor, no se pueden hacer, y con ellos vas aprendiendo muchas cosas. Vas descubriendo cosas. Yo por ejemplo le digo a Gabriel, contigo yo aprendí a ser mamá, porque a mí nadie me enseñó a ser mamá, entonces contigo aprendí muchas cosas... y eso sentí en el programa, que yo también era una alumna.

Tanto para el niño como para su desarrollo, ¿qué le sirvió más en esta experiencia?

Mamá. Pues yo siento que le sirvió todo, te digo, pues yo creo que fue muy importante lo que nos enseñaste, de que el gateo era muy importante, que, para su desarrollo, que no les compráramos andadera porque no delimitaban distancias, que, para ellos para su escuela, para las matemáticas no les iba a costar trabajo, y si, si le ha funcionado muy bien.

¿Por qué?

Mamá. ¿Por qué?, porque con él no tengo problemas, por ejemplo, en matemáticas, no tengo ningún problema en matemáticas.

¿Cree que haya mejora o cambio, en la familia, por ejemplo, con papá, con el resto de la familia?

Mamá. Sí, porque, por ejemplo, todo lo que aprendía él, él lo enseñaba en la familia, a sus abuelitos, les cantaba las canciones que aprendía... las actividades que hacía, entonces si le sirvió mucho, porque también en la escuela, si le ha costado trabajo, pero yo creo que no tanto porque ya tuvo alguna enseñanza anterior.

¿Qué resultó muy novedoso?

Mamá. Pues para mí, te digo, yo en mi vida había visto una estimulación, ni en mí, ni en mi caso, porque yo siempre estuve internada. Para mí la estimulación fue algo muy novedoso porque yo no le hubiera podido enseñar canciones, yo no hubiera podido enseñar oficios o texturas, o sea tantas cosas que vimos; por ejemplo el último paseo que nos invitaste, que fuimos al reino animal, lo que convivimos con la actividad de la gelatina, las texturas que vimos, la convivencia con las otras mamás, es muy importante. Y me gustó mucho, tanto que a veces yo decía, ¡Ay tengo flojera ir! pero me decía, no, si yo empiezo con flojera, entonces el niño igual cuando vaya a la escuela, igual, va a decir mamá tengo flojera de ir a la escuela. ¿Y fíjate que si no eh?, no le da flojera ir a la escuela, a veces me dice: ¡Ay mamá tengo sueño!, vete a la escuela y cuando regreses te duermes, le digo, y él se pone listo. Pero sí, es difícil que diga: hoy no quiero ir a la escuela.

¿Y qué oportunidades representó para Ud. el programa?

Mamá. Pues a mí si se me hizo muy bien, pues haz de cuenta que, para el kínder, yo encuentro que no le costó trabajo estar en él. Yo pensé que íbamos a tener más problemas para que se adaptara en el kínder, y no. Es más, el, adonde yo lo lleve, se adapta muy bien. No es un niño que se aburra, no es un niño que no le guste participar, o le dé pena. Le ha servido mucho el programa para desenvolverse. Si alguien le ofrece algo, el sí lo quiere dice que sí, sino dice que no. Pero no le da ninguna pena. Y te digo para sociabilizar, el adonde vaya, si hay niños, él se adapta muy bien.

Caso Nadia.

¿Cómo vivió el ingreso al preescolar de la niña?

Mamá: Ah, pues padrísimo. Porque ella ya de por sí, ella ya quería ir, iba feliz, se sentía grande porque decía que era niña grande, con su uniforme. Jamás lloró, las maestras, inclusive como me conocen están muy sorprendidas, que los primeros 3 días, entran para adaptación al Kínder, los niños que jamás han estado en la escuela, porque puede haber niños de segundo y tercero que vienen de otras escuelas y no conocen el jardín. Entonces en este caso los primeros 3 días, son para niños que jamás han estado en el Kínder. Ya después jueves y viernes se incorporan los niños que ya han estado en el Kínder. Pero Nadia era su primera vez, pero perfecto, no chillaba, con los demás niños estaban trabajando el despegue de mamá,

y con Nadia no, de hecho, era una de las más chiquitas que entre en primero por la edad que tiene y me decían es que esta súper adaptada jamás llora y ella feliz y ella como si conociera muy bien la escuela, pues realmente muy muy bien ella feliz, no, no le costó nada de trabajo. ¿Cómo ve el futuro de su hija?

Mamá: Yo pienso que bastante bien porque es muy aventada muy desenvuelta, no, le da miedo las cosas. Me da la impresión que le va gusta mucho participar. Ya ve a muchas personas, si les cuesta pasar enfrente y hablar, pues yo creo que eso va hacer una gran ventaja le gusta la escuela.

Caso Vanesa

¿Cómo fue la adaptación de Vanessa el preescolar?

Mamá: Yo creo que lo más complicado para ella fue saber que no me iba ver en determinado tiempo. Pero era en momentos, en momentos de 5 minutos, en lo que sabía que íbamos a llegar a la escuela y nos despedíamos, porque ella dando la vuelta a su salón veía a sus compañeritas y - hola ya llegué - y se le olvidaba todo. Entonces cuando la iba yo a recoger igual se acordaba... ¡Ay! mi mamá no estaba, no, y entonces le volvía a dar sentimiento. Entonces por eso yo pienso que no le costó trabajo, asimilaba todas las cosas mucho más rápido que otros niños. De hecho, al principio lo que si paso es que en momentos en lo que se llegaba aburrir, porque en lo que se emparejan todos los niños, había momentos en los que decía: - eso ya lo vi, ya me lo sé ya para qué -, entonces en eso si... puede ser que le haya costado trabajo saber que ahora tenía que nivelarse frenándose al paso de todo el grupo, que ya no era de manera individual y la otra, pues... la separación de mamá. Pero fuera de eso, pues no, porque ya Vanessa había convivido con niños ya sabía lo que era trabajar... no, no le costó trabajo.

¿Qué no te gustó de las clases?

Mamá Que era muy poquito tiempo, porque todos empezamos, yo me acuerdo, que cuando ella era bebe eran cuarenta minutos y luego ya era la hora, y luego ya teníamos hora y media y para nosotros era como una necesidad. No, no nos involucrábamos tanto, más bien queríamos más tiempo, este... pues no se a mí el taller me encantó. Yo lo sigo recordando a quien yo puedo, y lo que sea yo creo que no hay nada que no me haya gustado, pues es que todo es un aprender, mientras puedes aprender tienes allí el gusanito, todo es algo nuevo.

¿Cómo ves el desempeño de Vanessa en la escuela hoy?

Mamá: Pues yo creo que va muy bien, en la que va en los tres años de Kínder nunca he tenido problemas con ella de que se atrase. Al contrario, cuando ha tenido periodos de enfermedad, que ha tenido que dejar de asistir a la escuela, no le cuesta más de media semana para ponerse al corriente, a veces de una ausencia de dos semanas. Entonces creo que tiene una capacidad muy... pues muy hábil para retener las cosas, y de asimilarlo, a pesar que de que al mismo ritmo de los demás.... este aprende muy rápido no se le dificulta, hay veces que se le dificulta más las cosas por.... flojera que porque realmente no las entienda. Por ejemplo, ahorita que estamos aprendiendo a leer, no es que no lo sepa hacer y que le cueste trabajo, es que le da

flojera hacerlo, entonces si yo le digo vamos a leer 15 minutos, y me va a decir que no. Pero si yo le doy un libro, se va a su recámara y al rato voy a ver que está leyendo, no, entonces digo es que, si lo hace, y en su desempeño va bien.

¿Y qué opinión te quedó de este tipo de enseñanza sea impartida por la Delegación?

Mamá: A mí se me hizo muy buen proyecto, o sea, que es bueno que haya este tipo de talleres. Eso habla que hubo alguien que se preocupó por los niños, ¿no? y este, más bien que lo diera la Delegación, debería de darse a nivel federal, que hubiera la información necesaria para que fuera así. Ya metiéndose al terreno de no sé, de la ciudadanía haríamos mejores ciudadanos, porque empiezas a tener una manera distinta de ver las cosas y cuando lo empiezas a ver desde chiquito, se van haciendo responsables de algo, entonces, para mí fue maravilloso poderme encontrar esta oportunidad y agradezco que haya sido así.

¿Qué opinión tienes de este tipo de enseñanza para los niños?

Mamá: Para ellos es muy valioso, al final de cuentas el bien es para ellos, te ayuda mucho como papás, está bien que te vayan guiando, te ayuda mucho, pero el bien va ser para ellos, porque a ellos les va costar menos trabajo comunicarse. También les cuesta menos trabajo aprender y todo eso les va a dar un hambre diferente en la vida, ¿no? Otro interés, y al final de cuentas, es bueno porque les ayuda en todo su desarrollo, en todos los niveles de desarrollo- Yo estoy muy convencida al 100% por todo lo que he vivido que es muy importante la educación inicial y que obviamente tiene que ser más difundida. Lo he visto, lo he vivido con la niña. Yo creo que si tienen razón los que sí saben. Yo lo he vivido y si me gusto.

Caso Ricky

¿Cómo vivió su ingreso al preescolar?

Mamá: Él lo vivió, entro muy contento, o sea, yo pensaba que iba a llorar, no gracias. Pienso que como estuvo en estimulación temprana fue fácil para él, nos despegamos desde que entro a estimulación temprana, nos despegamos un poquito, pues ya en el kínder, pues ya no fue tan difícil, ya fue el paso que se dio.

¿Y qué tal en el desempeño escolar?

Mamá: En el desempeño escolar, pues es inteligente e inquieto, en tercero me bajó un poco de calificación, pues sinceramente en primero y segundo él tuvo un descontrol de maestros. Entonces siento que eso si le está afectando y aparte la maestra me explica que es un niño muy inteligente que, si sabe hacer las cosas, si pone atención, pero es muy inquieto, muy inquieto.

¿Qué opinión tiene, de que este tipo de enseñanza se imparta en las delegaciones?

Mamá: ¡Ah!, maravilloso que se pudieran impartir en otros lugares este, porque hay y abemos muchas mamás que pueden, todo esto pueden impartir, pues si no en la Delegación. Que se pusieran en todas las delegaciones estaría mejor. Porque si no sabía de esto, yo no sabía lo que era estimulación, ni lo que impartía, pero si me agradaría que se expandiera más.

Caso Stephanie y Monserrat

¿Cómo vivieron el preescolar?

Jacqueline Mamá de Monserrat. Para mi si me da gusto, porque ella me decía: ya voy a entrar a mi escuelita, y me decía mamá ya me enseñaron esto, y me enseñaba el trabajo que hizo. Me decía, como le decía su maestra como trabajar (expresión de gusto de la mamá) y, y, y... hasta la fecha nunca tuve queja de ella. Fue niña buena, se portaba bien en la escuela, trabajaba bien, al principio sí, se puso a llorar, (la mamá expresa una risa tierna) pero después me dijo ya, sí, me gustó mi escuela mamá, (risas de la mamá). Ahora si ya voy, ya después allí en esa escuela, como le enseñaban a no usar el pañal, y no usar tampoco el biberón, ella me decía: - ya no quiero esa bacínica, ya no quiero eso, y lo otro - es que ya quiero usar el baño grande. Ella me fue diciendo solita como le fueran enseñando, y ya, pues si... aprendió muchas cosas también, eso es lo que me gusto, que estuvo bien en el kínder.

Paty Mamá de Stephanie: Mi hija no lloró, no lloró , y nunca he tenido queja, de que me dijeran las maestras, que por ejemplo su hija esto, su hija lo otro, lo que si me dicen, que es una niña muy platicona, o sea, que ella luego, luego platica, ve cualquier cosa y ya está platicando, o sea, no tiene problemas para integrarse con los demás compañeros, como que es como muy comunicativa, hasta inclusive ahorita en la primaria, me dicen señoras: su hija luego, luego platica, pero si estudia y todo eso, pero platica.

Jacqueline: Mi hija aprende muy rápido las cosas que le enseñan, y pues la felicitan en todos sus trabajos que hace, y ya no es necesidad que yo le diga - oye, apúrate hacer la tarea - ella llega de la escuela y saca su cuaderno lo que va hacer, me lo enseña y ya, la termina antes de que se vaya a jugar, ella solita, (suave sonrisa de la mamá). Solo me pregunta, ¿mamá cómo hago esto? y ya le explico y ya lo hace.

¿Cómo ven el futuro escolar de las niñas?

Paty: Ya tienen las bases, solo hay que ir las checando, ahorita a Stephanie le gusta mucho dibujar, hacer cartas, tengo una de cartas que me ha hecho, pero una infinidad de cartas, que me escribe me escribe y luego me hace dibujitos, me corta una flor y la pega. Siempre me dibuja un arcoíris y unas flores y dice la psicóloga, porque tienen psicóloga, me dice, que Fanny es una niña muy alegre y cariñosa.

Respecto a lo observado en los estudios de casos, se retoma una experiencia de la Universidad de Minnesota en el Centro de Excelencia en salud mental de niños (CECHM), los investigadores han encontrado patrones de vinculación en niños de 42 meses, y han podido predecir con alta certeza quien se graduará de la secundaria. La gente que ha tenido buenos vínculos con su madre en su infancia, tienden a tener más amigos en la escuela, son más confiados, y menos inclinados a sobreactuar. Pascal Vrticka⁸, investigador de la Universidad de Ginebra, afirma que aquellas personas que los científicos etiquetan con “patrones de

⁸ <http://www.affective-sciences.org/user/50> Miembro del Centro de Ciencias del Afecto – Universidad de Ginebra, Suiza.

evasión de vínculo” muestran menos actividad en áreas del cerebro, durante la interacción social. Las personas que han tenido una niñez poco feliz, tienden a estar más solos en su etapa de vejez. En suma, si bien las experiencias tempranas no determinan la vida, si establecen caminos, que pueden cambiarse o ser reforzados por experiencias posteriores.

Por otra parte, en los casos de Gabriel, Vanesa, Nadia, Stephanie o Monserrat, nos muestra que, durante los años posteriores, a medida que creció, mostró capacidad para usar su imaginación, mostrando una habilidad superior a la de otros niños para darse cuenta de lo que los otros niños sentían. Es decir, desarrolló una empatía hacia su entorno. No destacaba en cuestiones escolares propias del apoyo educativo del Programa, pero era capaz de indicar quienes en la clase eran amigos entre sí, y quienes no. Se daba cuenta de la dinámica de los miembros del grupo y tenía destacada capacidad de establecer vínculos con nosotras, las maestras.

Una observación que es necesario hacer, al ver la conducta de los infantes, es que la mejora de la educación no depende de políticas, programas y nuevas pedagogías. La realidad nos muestra que la gente aprende mejor de la gente que quiere, con los que mantiene una unión afectiva. Gabriel mostraba inclinación por una de las maestras, y sabemos que no era por los contenidos, sino por la manera en que los comunicaba, su estilo de enseñanza. No se trata de técnicas, sino de actitudes. Las maestras del PC tendemos a reconocer nuestros límites, hacemos hincapié en lo que nos falta por saber y aprender, con honesta autocrítica, o reconocemos nuestros defectos. Al hacer esto, las maestras distinguimos entre la “fuerza mental”, el poder de la mente para procesar conocimiento, y el “carácter mental”, las virtudes humanas que son la base de una sabiduría práctica. Maestras con estas virtudes, logran la atención y el afecto de niños como Gabriel, quien van desarrollando una admiración hacia sus maestras, gracias a los antecedentes que trae de una mamá dedicada.

Conclusiones

Se infiere, basado en los testimonios de los participantes del programa PC, que Gabriel o cualquiera de los niños de nuestro grupo focal, cuando lleguen a la universidad, estarán en mejores condiciones que otros, de tener una transición exitosa de joven a universitario. Los fundamentos de esta realización, de su entrega plena al estudio, o simplemente de su capacidad de adaptación, tendrán muy poco que ver con los contenidos de su currículo en términos de conocimientos adquiridos por medio del estudio. Lo que se habrá desarrollado en él es una capacidad de adaptación y de articulación con su entorno y su contexto. En suma, la investigación indica que lo que el individuo busca es conectarse con los demás, y que esta capacidad es una de las competencias fundamentales para el éxito en el mundo formal y estructurado de la escuela.

Lo anterior pone en contexto y explica las competencias que fortalecen y fundamentan la capacidad de vinculación con los demás:

- 1) El desarrollo en el infante de una oralidad fluida, que fortalezca su capacidad de verbalización;
- 2) El desarrollo de la capacidad de enfrentar óptimamente situaciones nuevas, que le permita adaptarse con facilidad,
- 3) El respeto a sus impulsos, como reacciones espontáneas frente a las situaciones imprevistas que constantemente se le presentan y, por último,
- 4) El desarrollo y fortalecimiento de su propia auto-valoración como la importancia que el niño se da a sí mismo, gracias a verse reflejado en el espejo afectivo de su familia, en particular su madre y sus maestras.

Finalmente, este trabajo pretende ser una invitación a más profesionales de la educación inicial a realizar investigaciones sobre el papel del educador, así como la génesis y construcción del aprendizaje y el impacto de este en el futuro del estudiante.

Referencias bibliográficas

- Brooks David. (2011) *The Social Animal: The Hidden Sources of Love, Character, and Achievement* (2011) (“Animal Social, las fuentes escondidas del amor, el carácter y los logros”). USA: New York Times.
- Frabboni, F. (1985) *La educación del niño de 0 a 6 años*. Madrid: Cincel.
- <http://www.affective-sciences.org/user/50> Miembro del Centro de Ciencias del Afecto – Universidad de Ginebra, Suiza.
- Ibuka, Masaru. (1994) *El jardín de niños ya es tarde*. México: Diana.
- Irene Klein. (2008) *la Narración*, editorial, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Sacristán Gimeno. (2008) *Diez Tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. Educar por Competencias ¿qué hay de nuevo?* España: Universidad de Valencia

Estudio del profesor novel en la universidad de sonora: percepción del profesional académico de la inducción a la docencia

Study of the teacher novel in the Universidad of Sonora: perception of the academic professional of induction to teaching

Mariel Montes Castillo
Grecia Domínguez Cárdenas

Resumen

El presente documento se desarrollará a partir de las políticas públicas referentes a la formación de profesores noveles en instituciones de educación superior, específicamente en la Universidad de Sonora.

El abordaje de la presente investigación se sustenta en los principios interdisciplinarios para estudios en ciencias sociales; este documento es un complemento para la prospectiva de la investigación en términos metodológicos, es decir, a partir del desarrollo de los modelos teórico y contextual, se estudiarán y diseñarán políticas públicas referentes a la formación del profesorado en esta etapa inicial, para poder impactar en su inducción a la institución. A partir de los resultados, se pretende coadyuvar al perfil de los profesores principiantes universitarios, en quienes predomina el saber científico sobre las asignaturas que imparten y no el saber pedagógico de las estrategias de enseñanza, para trabajar en la formación de personas jóvenes adultos universitarios.

Palabras claves: *Inducción docente, políticas públicas, formación del profesorado y estrategias de enseñanza.*

Abstract

This document will be developed from the public policies regarding the training of new teachers in institutions of higher education, specifically at the Universidad of Sonora.

The approach of the present investigation is based on the interdisciplinary principles for studies in social sciences; this document is a complement for the prospective of the research in methodological terms, from the development of the theoretical and contextual models, will be studied and designed public policies regarding the training of the teachers in this initial stage, to be able to impact in their induction to the institution. The results, are intended to contribute to the profile of university beginner teachers, who predominate scientific knowledge about the subjects they teach and not the pedagogical knowledge of teaching strategies, to work on the training of young adult university students.

Key words: *Teaching induction, public policies, teacher training and teaching strategies.*

Introducción

La presente investigación que se presenta el profesor novel en la Universidad de Sonora se centra en la problemática que representa la etapa de inducción satisfactoria del profesor novel en la institución educativa a través de la ejecución de programas de inducción educativa, en embargo este no es uno de los requisitos para el ingreso del profesorado en la Universidad de Sonora.

Un proceso fundamental por el que pasan los docentes es de la teoría a la práctica. Este es un proceso esencial en la vida del profesorado novel, ya que a partir de éste punto se deciden múltiples puntos importantes, como principal se encuentra el hecho de saber si será docente, también el saber afrontar situaciones que se le presenten en el aula o fuera de ésta, poder abordar cualquier problemática ya sea con alumnos o con los mismos compañeros profesores.

El inicio como futuro profesor es crucial y esta etapa puede minimizar la problemática, aplicando programas de inducción a la docencia, que tienen como objetivo la incorporación positiva del docente a su institución de trabajo, para poder incorporarse.

Desarrollo

En las últimas décadas, se ha manifestado mucho el interés por el estudio de la problemática del profesorado novel y de su proceso de inducción en la docencia, mediante la formación. Prueba de esto son los múltiples estudios, investigaciones y experiencias que se han producido o se están produciendo y analizando en el contexto universitario.

Preocuparse por la formación del profesorado novel, es fundamental para el sistema educativo, ya que el periodo de inducción a la docencia universitaria encierra un cúmulo de vivencias ambiguas, que muchas veces generan sentimientos de incertidumbre en el profesorado que se inicia en esta actividad profesional. Sobre todo, porque el profesorado universitario novel emprende el ejercicio de la docencia guiados por las vivencias que tuvieron en las aulas universitarias, durante su formación profesional y tratan de no cometer los mismos errores que, a su juicio, cometió el profesorado que los formó. Su desempeño docente se sustenta más en el “ensayo y error” que en la aplicación de las teorías psicológicas y pedagógicas.

Por lo tanto, prestar atención al periodo de inducción profesional es fundamental, ya que va desde el deseo de permanencia en la enseñanza del profesor hasta la responsabilidad que éste va a adquirir por una enseñanza con mejor calidad al transcurrir del tiempo, es decir, siempre seguir adquiriendo conocimiento (Marcelo, 1999).

Aproximaciones contextuales al estudio del profesor novel



Fuente: Modelo Contextual para el estudio del profesorado novel de la Universidad de Sonora (Domínguez, G. Montes, M. y Castillo, E. 2017).

La investigación sobre el profesorado novel es un tópico muy estudiado actualmente en el ámbito de la formación de profesores. En el terreno universitario, el profesor novel es un profesor joven, recién graduado, con alguna experiencia profesional y con menos de tres años de experiencia docente en una institución universitaria, el cual accede a un puesto docente ya sea como profesor ayudante, asociado o becario, habitualmente sin ningún tipo de tutela (Bozú, 2010).

Se han identificado competencias profesionales que posee el profesorado novel, Saravia (2011) define las competencias profesionales docentes como “...el conjunto de cualidades internas que le permiten sostener y aplicar un discurso científico, desde el cual genera procesos de aprendizaje permanente en sentido personal y grupal, con visión innovadora hacia un desarrollo proactivo e integral de su profesionalidad” (p.120).

La estructura de la formación inicial ha de posibilitar un análisis global de las situaciones pedagógicas o experiencias en el aprendizaje, las cuales, en la mayoría de los casos, habrán de limitarse necesariamente a meras simulaciones, la formación permanente del profesorado ha de apoyarse fundamentalmente en el análisis, la investigación, la reflexión y la intervención en la práctica pedagógica del profesorado en ejercicio.

Periodo de inducción a la enseñanza: la llegada del profesor a la universidad

Gibbs y Habeshaw (1989) trabajan desde 1975 en la temática de la formación inicial para profesores noveles, caracterizan la angustia que padece los novatos en esa primera etapa de su carrera docente, de la siguiente manera “los profesores noveles universitarios... a menudo encuentran que enseñar en la universidad es un reto, a veces un reto demasiado grande. Han tenido experiencias con profesores aburridos cuando eran estudiantes y no quieren terminar como ellos. Están dispuestos a hacer lo que haga falta para ser buenos docentes”.

Para Borko (1986) la inducción es un período de tensión y aprendizaje, durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal. Lo que caracteriza este período es la inseguridad y la falta de confianza en sí mismo que padecen los profesores noveles.

La etapa de inducción docente, es donde la institución propone un programa sistemático de apoyo a los profesores, para introducirlos en la profesión y ayudarlos a abordar los problemas, de modo que se refuerce su autonomía y se facilite su desarrollo como docente (Bozú, 2010).

Según Mayor (2011), que han estudiado la problemática del profesor novel, este período de formación es desarrollo profesional en la medida en que se pretende, mediante programas de iniciación en la docencia, que los profesores adquieran competencias y destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas para llevar a cabo una enseñanza de calidad.

Bolam (1995) dedicado también durante años al estudio del período de inducción, lo define como “el proceso de apoyo y de formación que de forma creciente se ve necesario para el éxito en el primer año de enseñanza... Los profesionales tienden a estar interesados en la inducción al considerarla un período puente entre la formación inicial y la permanente, y por tanto un período que sirve de fundamento para el desarrollo profesional continuo” (p.613). Para Perrenoud, Nóvoa y Faria (1993) la inducción es “el inicio de la formación continua que acompañará al profesional durante toda su vida” (p.56).

En conclusión, en las palabras de Huling-Austin (1990) “la inducción hace parte de un continuo en la formación de un profesor, sirviendo un punto de unión entre la formación inicial y la formación continua, obedeciendo, como efecto, a una lógica de extensión de los programas de formación inicial en programas de desarrollo profesional” (p. 535).

En los primeros años de ejercer la profesión, el profesorado novel universitario necesita de la orientación profesional pedagógica, entendida como un proceso de ayuda y estimulación para el desarrollo de las competencias profesionales docentes, que presupone la satisfacción de necesidades de formación, mediante el desarrollo de acciones formativas sistemáticas, que facilitan los mentores o expertos para estimular su desarrollo profesional docente (Concepción, Fernández y González, 2014).

Tigelaar y cols. (2004), encontraron un perspectiva lineal, la cual en la actualidad los Países Bajos, son expertos (responsables políticos, educadores de profesores e investigadores) prefieren programas de inducción que tengan como objetivo cambiar las concepciones de los maestros hacía una orientación más orientada a los estudiantes. En vez de apuntar a la transmisión del conocimiento, los maestros deben prestar más atención a estimular y tutorar el aprendizaje de los estudiantes.

Contexto de la universidad de sonora

La Universidad de Sonora es una institución pública autónoma que tiene como misión formar, en programas educativos de calidad y pertinencia, a profesionales integrales y competentes a nivel nacional e integral, articulando la docencia con la generación y aplicación del conocimiento, la difusión de la cultura y la extensión de los servicios, para contribuir al desarrollo sustentable de la sociedad.

El personal académico de la institución está conformado por 2,585 miembros, de los cuales 1,252 son de carrera y 1,333 son profesores de asignatura (Ver tabla 1).

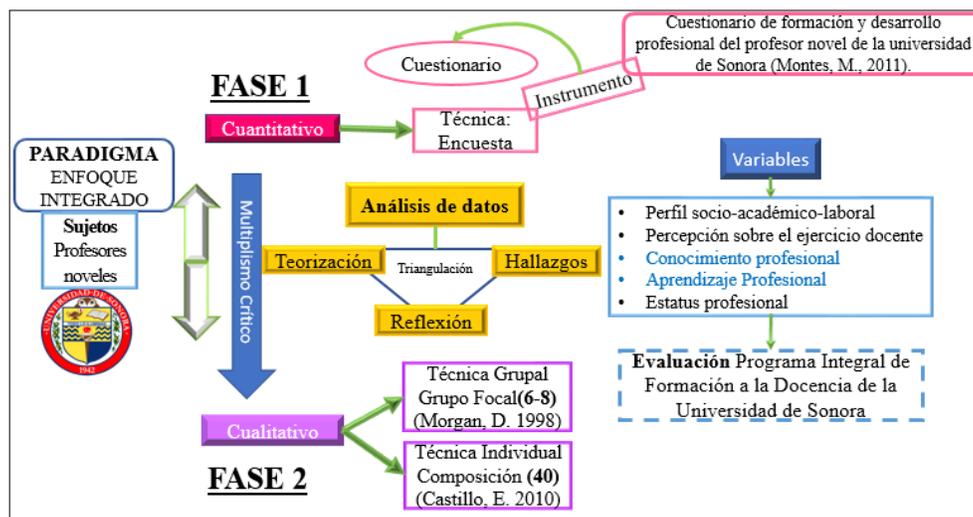
Tabla 1. Personal académico período 2008-2013.

Personal académico	No. de Profesores
Carrera	1252
Profesor de asignatura	1333
Total	2585

Elaborado por: Domínguez, G., Montes, M. y Castillo, E. 2017, con base en el plan de desarrollo académico 2013-2017.

En la institución existen distintos mecanismos para el ingreso de su personal académico: retención o repartición, marco del programa del Consejo Nacional de ciencia y Tecnología (CONACYT), concurso de oposición y programa especial de conversión de plazas aprobadas por el Colegio Académico. De los presentados anteriormente, el primero es el que reportan ha tenido un impacto positivo en la renovación de la planta académica como el cambio del perfil y también al logro de reconocimientos. Sin embargo, a pesar de tener impacto, no ha logrado tener un amplio alcance, ya que solo han ingresado 34 PTC en los últimos cuatro años, por lo tanto, se ha concluido que los efectos han sido limitados.

Modelo metodológico



Fuente: Modelo metodológico para el estudio del profesor principiante universitario (Montes, M., Castillo, E., Cardona, J., 2011).

Tipo de investigación

El tipo de investigación será de paradigma con enfoque integrado, método mixto, utilizando el multiplismo crítico, ya que en la primera etapa se recabarán datos cuantitativos y seguida de otra donde se recolecten los datos cualitativos. En la parte cuantitativa, será una investigación no experimental de tipo transversal-descriptivo, con una muestra no probabilística y por la parte cualitativa será un estudio de investigación-acción con una muestra de casos.

Sujetos y universo

Los profesores noveles de la Universidad de Sonora unidad centro, son los sujetos y el objeto de nuestra investigación. Considerando como profesor novel (principiante) a aquellos que oscilan entre los 0 años de experiencia docente y 5 años de pertenencia a la institución.

Contexto

La presente investigación se cita en la Universidad de Sonora. Si bien, el proyecto general (Montes, M. 2016-2019) sostiene la implementación del modelo en todas las unidades académicas de la institución, nosotros destacamos los datos de la Unidad Centro (UC), ubicada en la capital del estado de Sonora, Hermosillo. La UC convoca a la comunidad sonorense a los siguientes programas académicos (Ver tabla 2):

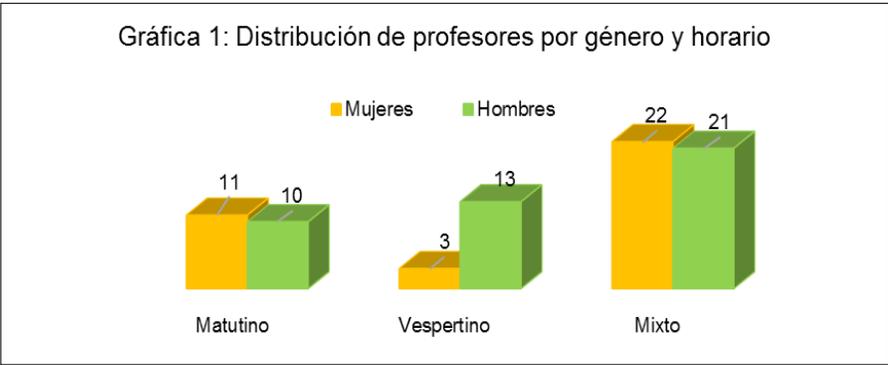
Tabla 2. Distribución de licenciaturas adscritas a las divisiones de Unidad Centro

DIVISIONES	LICENCIATURAS
División de Ciencias Exactas y Naturales	Física Geología Matemáticas
División de Ingeniería	Ingeniería Industrial Ingeniería Civil y Minas Ingeniería Química y Metalurgia
División de Cs. Biológicas y de la Salud	Agricultura y Ganadería Ciencias Químico Biológicas Cs. Del Deporte y de la Actividad Física Enfermería Medicina y Cs. De la Salud
División de Cs. Económicas y Administrativas	Economía Contabilidad Administración
División de Cs. Sociales	Derecho Psicología Cs. De la Comunicación Trabajo Social Historia y Antropología Sociología Administración Pública
División de Humanidades y Bellas Artes	Bellas Artes Lenguas Extranjeras Letras y Lingüística Arquitectura y Diseño

Elaborado por: Domínguez, G., Montes, M. y Castillo, E. 2017, con base en el plan de desarrollo institucional 2013-2017.

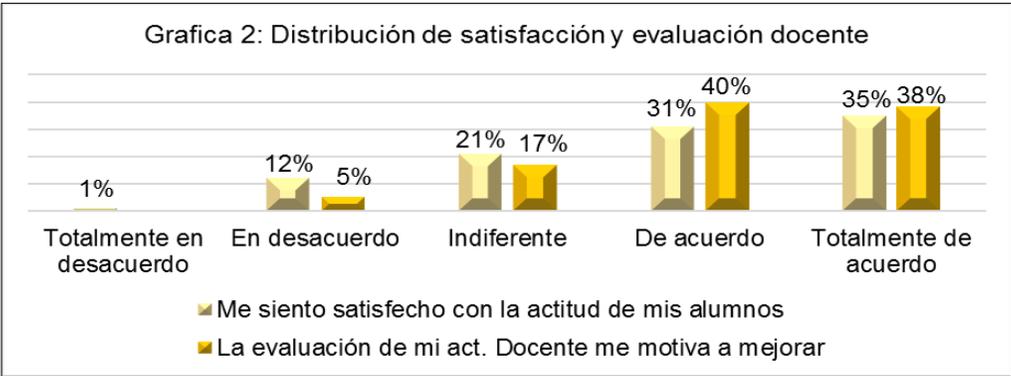
Resultados

Con base a los resultados obtenidos, se puede observar que tanto hombres como mujeres imparten clases con horario mixto, presentando solo 22 mujeres y 21 hombres, donde se presenta una diferencia es en el turno vespertino, donde solo 3 mujeres trabajan en este turno y presentándose 13 hombres (Ver gráfica 1).



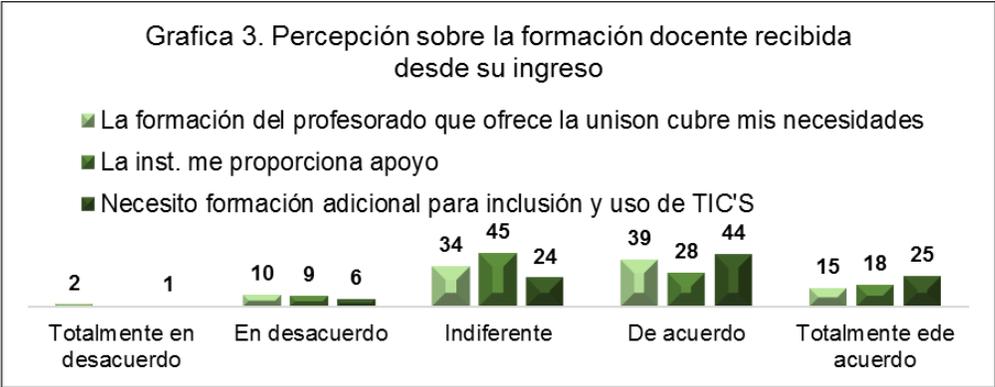
Elaboración: Domínguez, G., Montes, M. y Castillo, E. 2017.

En la siguiente tabla se muestran los resultados referentes a los ítems de “Me siento satisfecho con la actitud de mis alumnos” y “la evaluación de mi actividad docente me motiva a mejorar”, donde los sujetos mostraron que para ellos es importante tanto la actitud que muestren sus alumnos, como la calificación que se le otorga al final del semestre por los mismos estudiantes, concentrándose la mayoría en de acuerdo (Ver gráfica 2).



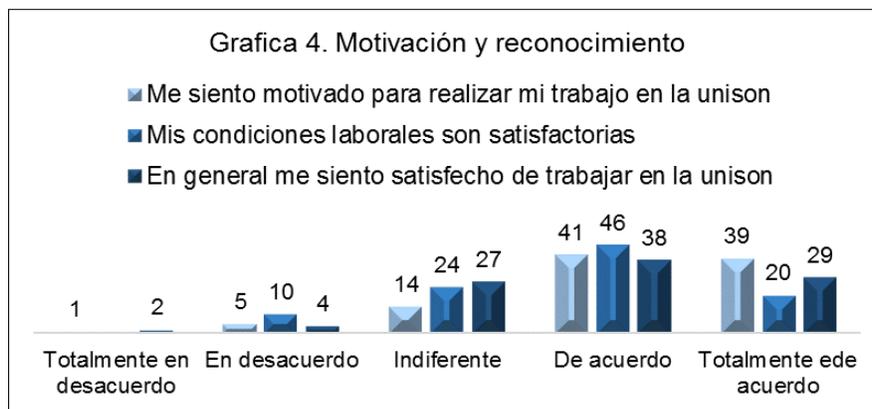
Elaboración: Domínguez, G., Montes, M. y Castillo, E.

De acuerdo con los datos obtenidos, los resultados arrojan con un 44 que le es necesaria una formación adicional de inclusión a la institución como lo es la Universidad de Sonora y el uso de las TIC'S, así como también demuestran que les es indiferente con un 45 que la institución les brinde apoyo (Ver grafica 3).



Elaboración: Domínguez, G., Montes, M. y Castillo, E.

Con respecto a la escala de motivación y reconocimiento, la mayoría se sitúa en la respuesta de “De acuerdo”, mostrando aceptación respecto a “Me siento motivado para realizar mi trabajo en la unison”, “Mis condiciones laborales son satisfactorias” y “En general me siento satisfecho de trabajar en la unison” (Ver grafica 4).



Elaboración: Domínguez, G., Montes, M. y Castillo, E.

Conclusión

Con los resultados presentados anteriormente, se llega a la conclusión de que los profesores noveles de la institución se encuentran satisfechos con su proceso de inserción a la institución, presentando estar de acuerdo en las escalas referentes a su proceso de inserción a la institución.

Lo que demuestra que el programa de inducción a la docencia de la Universidad de Sonora, está teniendo un impacto positivo entre sus profesores de nuevo ingreso, mostrando solo un grado de insatisfacción en la formación adicional para la inclusión y uso de las TIC'S.

Referencias bibliográficas

- Bolam, R. (1995). The Induction of New Qualified Teachers in Schools: where next? *British Journal of In-Service Education*. 21(3).
- Borko, H. (1986). Clinical Teacher Education: The Induction Years. En J. Hofman and S. Edwards. (eds.). *Reality and Reform in Clinical Teacher Education*. New York, Random House, pp. 45-64.
- Bozu, Z. (2010). El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. *Revista electrónica de investigación y docencia*, pp. 55-72.

- Concepción, P., Fernández M. y González D. (2015). Análisis comparativo de las necesidades de formación docente del profesorado universitario novel. *Dirección de Formación de Profesionales*. 20(4), pp. 1-23.
- Gibbs, G. y Habeshaw, T. (1989). Preparing to teach: an introduction to effective teaching in higher education. Technical and Educational Service Ltd Bristol.
- Grijalva, H. (2013) Plan de desarrollo institucional 2013-2017.
- Huling-Austin, L. (1990). Teacher induction programs and internships. *Handbook of research on teacher education*, pp. 535-548.
- Marcelo, C. (1999). Estudios sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, pp. 101-144.
- Perrenoud, P., Nóvoa, A. y Faria, H. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*.
- Saravia, G. (2011). Calidad del profesorado: Un modelo de competencias académicas.
- Tigelaar, D., Dolmans, D., Wolfhagen, I. y Van Der Vleuten, C. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher education*, 48(2), pp. 253-268.

Beneficios de los talleres de creación literaria como complemento de la educación literaria en bachillerato general mexicano

Benefits of literary creation workshops as a complement to literary education in mexican general high schools

Nancy Valeria García Vázquez
María Isabel Reyes Pérez

Resumen

La investigación que aquí se presenta buscó descubrir los beneficios de los talleres de escritura en alumnos mexicanos de bachillerato público del 2016 al 2017. Se llevó a cabo en un plantel de bachillerato general, con fundamento teórico en la educación literaria actual y el currículo y competencias establecidas por la Secretaría de Educación Pública.

La intervención se trabajó en formato de taller de escritura, donde participaron alumnos de primer a sexto semestre de forma voluntaria, dando pie a descubrir no sólo los beneficios de la actividad en el aspecto académico, personal y social, sino también su perspectiva de la educación literaria en clases y las tendencias juveniles en cuanto a literatura y donde se posicionan ellos como lectores y escritores

La investigación se estructuró para llevarse a cabo de forma cualitativa bajo un diseño etnográfico, en la cual se utilizó la entrevista grupal y el cuestionario, dando lugar a tres categorías de análisis. Los resultados, por mencionar algunos, fueron la predominancia de los beneficios sociales y personales sobre los académicos, de acuerdo a la opinión del alumnado y que no es suficiente el tiempo dedicado a las materias de Literatura I y II en bachillerato.

Palabras clave: *educación literaria, bachillerato mexicano, beneficios del taller.*

Abstract

The research here presented sought to discover the benefits of writing workshops in Mexican high school students from 2016 to 2017. It was carried out in a general high school, with theoretical foundation in current literary education and the curriculum and competencies established by the Secretary of Public Education.

The intervention was carried out in the form of a writing workshop, where students from the 1st to the 6th semester participated voluntarily, allowing to discover not only the academic, personal and social benefits of the activity, but also their perspective of literary education in their classes, youth trends in literature and where they position themselves as readers and writers.

The research was structured to be carried out qualitatively under an ethnographic design, in which it was used group interviews and questionnaires, giving rise to three categories of analysis. The results, to name a few, were the importance of social and personal benefits beyond academic benefits in students' opinions and the consensus that it's not enough the school hours dedicated to Literature I and II in high school.

Keywords: *literary education, mexican highschool, workshop benefits.*

Introducción

La presente investigación se llevó a cabo en Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California, COBACH, Plantel Baja California localizado en Mexicali, B.C., México, del 2016 al 2017. Durante algunos meses de ese periodo se llevó a cabo un taller de escritura y creación literaria, nombrado por los alumnos participantes como “Los que nos quedamos”. Esta actividad respondió a la problemática detectada: la escasez de oportunidades y lugares accesibles a los alumnos de preparatoria donde pudieran potenciar las habilidades de escritura y/o complementar su educación literaria. Se aprovechó el espacio y tiempo del taller para llevar a cabo la investigación que tuvo como objetivo principal descubrir los beneficios directos e indirectos de los talleres de escritura en jóvenes interesados en la literatura de preparatoria pública para complementar la educación literaria del currículo actual.

El acto de creación de literatura dentro de las asignaturas de Literatura I y II de bachillerato general suele ser una actividad secundaria dentro del repertorio de actividades disponibles para la enseñanza de contenido; adicional a ello, la oportunidad de revisión o retroalimentación se limita a los aspectos esenciales y académicos debido a la gran cantidad de alumno y el tiempo reducido que se le puede dedicar a cada uno. La falta de atención a la problemática detectada y a la actividad clave resulta en una omisión de una oportunidad para lograr integrar conocimientos y habilidades, estimular la creatividad y cumplir con algunas genéricas de egreso de la RIEMS que buscan atender el arte y la expresión en los alumnos.

Como fundamento teórico se destacó la importancia y enfoque de la creación literaria, así como la importancia de la técnica de taller como posible complemento a Literatura I y II del currículo de bachillerato general. Se tomó en cuenta la naturaleza artística de la disciplina a la que se enfocaría el taller, así como el progreso de la planeación didáctica de las asignaturas antes mencionadas para lograr que los contenidos de las actividades del taller de escritura fuesen siendo abordados de forma paralela y que a su vez respondieran a las competencias establecidas por la SEP para las asignaturas (Literatura I y II)

La investigación se trabajó de forma cualitativa bajo un diseño etnográfico, usando como instrumentos diversas entrevistas grupales, cuestionarios y la observación. El plan de intervención (taller) se llevó a cabo con un grupo voluntario de alumnos de bachillerato de 1er a 6to semestre, cuya información aportada se analizó en función de tres categorías (beneficios del taller, la educación literaria en la escuela y taller y las tendencias de la literatura juvenil.)

Los resultados arrojaron beneficios integrales en el aspecto académico, personal y social, así como la importancia de este tipo de actividad para los alumnos, no solo por la aspiración de escribir profesionalmente, sino también por ser un espacio donde opinar y socializar. Destaca

entre los resultados la importancia del docente en el fomento a la escritura y lectura, así como en general hacia cualquier asignatura. Los alumnos afirman que la literatura juvenil popular no los representa totalmente, y que los libros de ficción son sus preferidos.

Desarrollo

De acuerdo con Lotman citado por Beristáin “se considera una muestra de literatura cualquier texto verbal que, dentro de los límites de una cultura dada sea capaz de cumplir con una función estética” (2013, p. 305). Pese al reconocimiento oficial como arte, en el ámbito educativo la disciplina ha sido inserta también como auxiliar de la enseñanza del lenguaje por su fundamento en la palabra escrita. Su enseñanza, la educación literaria “es un saber que permite producir y comprender textos” (Gutiérrez citando a Silva y Aguiar, 2009, párr. 4) y que se imparte en casi todos los niveles educativos de la educación mexicana.

El objetivo de la enseñanza de la literatura “es que el alumno entienda esta manifestación artística como un medio de expresión de ideas, pensamiento y sentimientos tanto en recepción como producción” (Cassany, Luna y Sanz, 2014, p. 515). El objetivo no ha sido siempre el mismo y al igual que la educación ha cambiado e intentado mejorar a lo largo del tiempo, la educación literaria ha pasado por distintos enfoques de acuerdo a las necesidades de la época. Gutiérrez (2009) establece cuatro de ellos: “Retórico, Historicista, Lector competente y, Comunicativo” (pp. 12-15).

La educación literaria actual de bachillerato general en México favorece los últimos tres dentro de la planeación didáctica de Literatura I y II. Esto asegura que el aprendizaje dentro de las asignaturas anteriores no termine al conocer la historia de la literatura; hay que ser capaz de comprender la literatura, aprehenderla, usar la creatividad y contemplar su función comunicativa para crear piezas literarias.

Es importante resaltar el hecho de que la literatura es una disciplina artística y que como tal es importante en la vida humana. Dice Panadés y Balada (2007) que “estimamos el arte cuando es expresión de la propia identidad del individuo como ser vivo. Una señal de su existencia que manifiesta un mundo interno repleto de sensaciones, emociones y pensamiento” (p. 13). La Secretaría de Educación Pública reconoce la importancia del arte en los egresados de bachillerato de acuerdo a las competencias genéricas de la Reforma Integral de Educación Media Superior, RIEMS (2014):

Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros. Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones. Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el

espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad. Participa en prácticas relacionadas con el arte. (p.2)

En cuanto a las competencias disciplinares del campo de comunicación (dónde se inscriben las asignaturas Literatura I y II) de acuerdo con lo establecido por la Secretaria de Educación Pública (2008), se extrae lo siguiente:

Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras. Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa. Valora y describe el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros. (p. 8)

Para lograr la creación de piezas literarias en las asignaturas de Literatura I y II, la técnica del taller de escritura puede ser un excelente complemento, pero no sustitución, debido a que “la técnica del taller obliga a prescindir de la historia de la literatura” (Aragón, 2004, p. 17). Saavedra (2010) reafirma la importancia de la creación literaria en función del enfoque comunicativo propuesto por Gutiérrez,

Si bien la creación literaria puede fomentar el desarrollo de las habilidades mencionadas y ser medio de expresión de diversos saberes o encuentro con el ocio, su especificidad estética configura aportes significativos a los procesos mentales y afectivos asociados con la creatividad, la imaginación, la sensibilidad, la argumentación o la producción narrativa, que constituyen su esencia en cuanto creación artística. (p. 2)

A manera de contextualizar a los alumnos participantes en la investigación, resultó valioso conocer las tendencias literarias entre los adolescentes de acuerdo con los estudios teóricos. Montesinos (2013, p. 1) establece la literatura juvenil como “un “subgénero” que permite no sólo una lectura lúdica en unos años cruciales para formar el hábito lector, sino también una lectura didáctica, en la que tienen cabida ciertas actividades favorecedoras del pensamiento crítico de los alumnos y de otros beneficios que ya han sido revelados por íclitos estudiosos”.

Es una realidad que la mayoría de los adolescentes no consideran la lectura de literatura juvenil como un acto didáctico favorecedor del pensamiento crítico, y que, para ellos, tiene una función distinta. Alonso (2004) destaca los motivos por los cuales los jóvenes se inclinan a leer ficción:

Las historias de ficción permiten proyectar los factores afectivos originarios de nuestra personalidad y ello tiene una incidencia especial en la adolescencia, etapa en donde la

dependencia del grupo y la elaboración ficticia de su propia realidad hacen que el joven viva una especie de biografía imaginaria.

La ficción es una forma de asentar la realidad durante el proceso de crecimiento y maduración que es la adolescencia. Esta necesidad de asimilar lo que sucede a su alrededor es la misma que los motiva a buscar un taller de creación literaria. Ramírez (2016) lo ejemplifica de forma clara lo que puede representar para un joven el asistir a un taller del tipo antes mencionado: “un lugar en el cual puedan encontrar un grupo de gente con intereses afines a los suyos y que les brinde el espacio de confianza necesario para poder clarificar y afianzar su relación personal con el ejercicio de la creación literaria”.

En la literatura juvenil destaca tres de los tipos de literatura que distingue Díaz-Plaja (2009). Los primeros dos pertenecen a la alta literatura y el último a la baja literatura:

1. La no ficción: Literatura derivada de fenómenos mediáticos, por ejemplo, libros escritos por youtubers o derivados de fanfics de películas o libros comerciales.
2. Ficción fantástica: la magia y fantasía arrasó con libros como por ejemplo Harry Potter (pese a que en sus inicios la saga era para público infantil y evolucionó a juvenil). Varias historias se centraron en las divisiones entre ficción y fantasía y/o la ciencia ficción.
3. Literatura de consumo: Libros literariamente incorrectos y hechos no para tener calidad sino para ser adictivos al lector. Por ejemplo, libros de series de terror (Asylum), ficción (Crepúsculo) y realismo, especialmente el enfocado al público femenino. (pp. 138 – 142)

Para esta investigación se trabajó con el enfoque cualitativo en concordancia con el objetivo establecido y la importancia de conocer las experiencias y puntos de vista de los alumnos en relación con las actividades del taller de creación literaria. De igual forma, se estructuró la intervención e instrumentos para adecuarse el diseño etnográfico. El método de investigación se reflejó no sólo en los aspectos formales investigativos, sino también en las actividades y trato hacia los alumnos participantes.

Para obtener la información buscada se utilizaron varias entrevistas grupales y se aplicaron sencillos cuestionarios con preguntas abiertas. Adicionalmente a ello, se recolectó al final de varias sesiones del plan de intervención la opinión del alumnado sobre las actividades y lo aprendido y se complementó todo lo anterior con un continuo ejercicio de observación.

La investigación se realizó en COBACH, Plantel Baja California. Los alumnos que participaron en el plan de intervención (taller de escritura) fueron convocados de forma voluntaria mediante carteles localizados en puntos estratégicos del plantel, además de la

invitación directa de los alumnos de 3er semestre de Literatura II, asignatura que se impartía en el semestre 2016-2 cuando se llevó a cabo el plan de intervención. Acudieron nueve alumnos, 8 mujeres y 1 hombre, de 1er, 4to y 6to semestre.

Los participantes compartían todo interés por la literatura y escritura, además de ser la mayoría lectores ávidos. Lo anterior no significa forzosamente que fueran destacados en asignaturas de escritura y lectura. La mayoría de los participantes también demostraron ser (inicialmente) de personalidad introvertida y algunos de ellos tenían interés o experiencia en otras disciplinas artísticas como la música y las artes plásticas.

Para proteger la privacidad de los participantes y maestros mencionados en los instrumentos de observación, en la investigación formal se les asignó un código único y se omitieron nombres, apellidos o detalles específicos que pudiesen atentar contra la integridad o reputación de cualquier persona del plantel.

El plan de intervención se trazó con la intención de fortalecer los contenidos y aprendizajes de las asignaturas de literatura I y II y ser un espacio donde los alumnos interesados pudieran practicar la escritura literaria y recibir retroalimentación constructiva. Se llevó a cabo del 17 de septiembre al 10 de diciembre del 2016.

Se partió de un breve diagnóstico de los conocimientos que los alumnos tenían de literatura y las expectativas que tenían al asistir al taller. Se trabajó las primeras sesiones con actividades enfocadas a la creación literaria y con el objetivo secundario de lograr la integración grupal y un ambiente ameno. Se procuró además que las actividades estuviesen parcialmente ligadas con los contenidos de Literatura I y que respondieran a los intereses de los alumnos.

Durante el desarrollo del taller se trabajó con teoría literaria, lectura de cuentos y poemas, creación de textos de forma individual y grupal y se cerró la intervención con una antología recopilatorio de algunos de los textos realizados a lo largo de 11 semanas.

A manera de organizar la información recabada de los participantes, se establecieron tres categorías de análisis de información.

- 1) Beneficios derivados de asistir al taller de escritura (BTE): beneficios académicos, sociales y personales que los alumnos detectaran tras el haber asistido regularmente al taller de escritura.
- 2) La educación literaria en la escuela y en taller: opinión de los participantes respecto al trabajo que se realiza dentro de las asignaturas Literatura I y II, el resto de las clases y lo que se realizó en el taller

- 3) Tendencias juveniles en literatura: Exploración de que es lo que ellos consideraban que los jóvenes consumen como literatura y cómo encajan ellos en ese mercado editorial como lectores y escritores novicios.

Las categorías anteriores sirvieron para atender de forma directa a los objetivos específicos y al general, así como permitir una adecuada organización de los resultados. A continuación, los hallazgos de acuerdo a cada categoría.

En la categoría BTE se buscó conocer los beneficios de los talleres de escritura en tres rubros: académico, social y personal. Los alumnos participantes del taller destacaron la importancia e impacto de los beneficios personales y sociales sobre los académicos. Los alumnos mejoraron su capacidad de socializar con otros compañeros y coetáneos dentro y fuera del taller, así como descubrieron un aumento notable en su autoestima y confianza para dar sus opiniones. En el aspecto académico, reportaron una mejora en su comprensión lectora e imaginación, así como la creciente facilidad para redactar.

En cuanto a la categoría ELET, se encontró que, si bien uno de los motivos principales para asistir al taller de creación literaria fue la inquietud de escribir o el deseo de convertirse en escritores profesionales, era igual de importante la oportunidad de tener un espacio donde poder compartir sus opiniones, ya fuera de forma escrita u oral. Pese a las aspiraciones de ser escritores, ningún alumno la consideró una opción de carrera, al menos no principal, debido a factores como la familia, la situación económica y la inestabilidad de la profesión.

Considerando el impacto que tiene la educación literaria en sus clases tradicionales, afirman que el docente (de cualquier asignatura) es primordial para generar interés sobre la misma. Atribuyen la mayoría su interés por la literatura a la docente que en el momento del plan de intervención les daba clases de literatura y señalan algunas limitantes de sus clases de bachillerato y el taller de escritura en el que participaron:

- Falta de tiempo: los alumnos afirmaron que una sesión semanal de dos horas no resulta suficiente para un taller de escritura y que ellos hubiesen preferido mínimo dos sesiones a la semana. Adicionalmente, desearían que a las asignaturas de Literatura I y II se les asignará más horas por semana para ver cada tema con más detalle.
- La atención poco personalizada: consideran que los grupos numerosos que se manejan en el plantel (50 alumnos aprox. Por grupo) no permiten que realmente exista una atención adecuada por parte del docente. Además, esperan cierta flexibilidad del docente para atenderlos fuera del horario establecido de clase (ya sea con un saludo, una asesoría, etc.)

- La infraestructura deficiente: por la programación de las sesiones del taller de escritura, se trabajó los sábados (día no hábil de clases regulares) en salones diversos no usados habitualmente. Algunos de estos espacios no tenían disponible en sábados luz eléctrica, refrigeración, pisos y mesabancos limpios o pizarrón. Los alumnos comentaron que les hubiese gustado trabajar en un ambiente más propicio.

Siendo el eje de la investigación los alumnos participantes de taller, se indagó en las tendencias de la literatura juvenil (TJL) desde su propia perspectiva. Existe un pequeño rechazo a los adolescentes que leen por moda o porque la película tendrá una adaptación cinematográfica y no están de acuerdo con la idea de que hay que leer lo que sea con tal de leer: apuestan por la calidad de la lectura. Adicionalmente, establecen preferencia por la ficción en sus distintas modalidades, acordando que sirve como medio de entender la realidad mientras simultáneamente se escapa de ella. No consideran que las propuestas editoriales dirigidas a su edad realmente los representen.

Entre títulos específicos mencionados de libro, algunos de ellos se inscriben dentro del canon de libros juveniles aceptados o reconocidos por tener cierta calidad literaria como Romeo y Julieta y Alicia en el país de las maravillas. Otros difieren de la clasificación juvenil, pero son reconocidos como El arte de la guerra. Otros libros atienden directamente a la ficción contemporánea y aún no hay suficientes elementos y tiempo que juzguen si efectivamente o no se volverán libros clásicos. Entre estos tenemos El evangelio del mal, La secta de las catacumbas, El último héroe del Olimpo, En llamas, Hush Hush, La mecánica del corazón, Entrevista con el vampiro y Harry Potter y El niño maldito.

Conclusiones

Los talleres de escritura pueden lograr beneficios integrales en adolescentes que acudan a la actividad, pero consideran más relevantes los beneficios sociales y personales que los académicos. El trabajo continuo de lectura, escritura y discusión de textos se vio reflejado en la comparación de textos de los alumnos antes y después del taller en contraste con un alumno que no asistió al taller de escritura.

Es además esencial el trato del docente de literatura para el fomento de la lectura y gusto por la asignatura y materias relacionadas. Lo anterior no se limita a la atención en el aula, que se consideró poco personalizada, sino también con la disponibilidad fuera de clases. Opinaron que, en cuanto al trabajo realizado en taller, pudo haber sido más provechoso pasar de una a dos sesiones semanales.

Los alumnos consideran que, como lectores adolescentes, la ficción es muy importante como forma de evadir la parte desagradable de la realidad (eventos locales e internacionales) y

problemáticas propias de la adolescencia. La ficción funciona para ellos también como una forma de entender el mundo y cómo funciona la sociedad y los gobiernos.

Pese a que reconocen la gran variedad de literatura catalogada para jóvenes afirman que la oferta editorial dirigida a su edad en la mayoría de los casos no los representa. Hacen la distinción entre lectores apasionados y lectores por moda, estableciéndose a sí mismos como lectores apasionados. Son consumidores de lecturas para jóvenes siempre y cuando las consideren de calidad y no están de acuerdo con la literatura derivada de youtubers o celebridades que no han demostrado interés y compromiso previo y serio con la literatura. Desean que se den oportunidades de publicación a autores nuevos que de verdad tengan talento. Desde antes de iniciar un taller de escritura, diferencias significativas entre alumnos interesados en la literatura y los que no; en los primeros hay indicios de mayor creatividad escrita, fluidez al redactar, uso de recursos literarios, etc. Los beneficios de mejorar su comprensión lectora y redacción los alumnos los aplican a diversas asignaturas y situaciones de su vida, más allá de taller o materias de literatura.

Al finalizar el período de investigación e intervención, se lograron diversos productos significativos para los participantes como 2 antologías artesanales, 2 números impresos de una pequeña revista literaria, 1 número digital y la publicación del trabajo de 1 de los alumnos en la revista Solar auspiciada por el Instituto Municipal de Arte y Cultura de Mexicali en su número 13.

Se recomienda la implementación de actividades semejantes como parte habitual de las actividades extracurriculares de un bachillerato, además de investigar la problemática desde un enfoque cuantitativo para complementar lo aquí descubierto.

Referencias bibliográficas

Alonso, F. (2004). Sobre la literatura en la adolescencia. *Tarbiya*. 34(5) Recuperado de: [http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/iuceweb/publicaciones/tarbiya/2epoca/tarbiya%2034%20\(5\).pdf#page=71](http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/iuceweb/publicaciones/tarbiya/2epoca/tarbiya%2034%20(5).pdf#page=71)

Amegan, S. (1993) *Para una pedagogía activa y creativa*. México: Editorial Trillas.

Aragón, P. (2004) *Didáctica de la literatura: La educación Literaria*. España: Universidad de Málaga. Recuperado de <http://www.eduinnova.es/monografias09/didactica.pdf>

Beristáin, H. (2013) *Diccionario de retórica y poética*. 9na edición. México: Editorial Porrúa.

Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (2014) *Enseñar lengua*. 2a edición. España: Editorial Graó

- Díaz-Plaja, A. (2009). Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia. En Colomer, T., Díaz-Plaja, A., Durán, C., Manresa, M., Margallo, A., Olid, I., Silva-Díaz, C., *Lecturas adolescentes* (p.p. 138-142) España: Editorial Graó.
- Fournier, C. (2009) *Análisis literario*. 2a edición. México: Cengage Learning Editores
- Gutiérrez, A. (2009) La educación literaria. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. 1(2). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/02/apgg.htm>
- Montesinos, J. (2003) Necesidad y definición de la literatura juvenil. En *Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 16(161). Recuperado de: <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/827dabe7.pdf>
- Panadés, I., Balada, M. (2007) Situación y perspectiva de la educación artística. En Agra, M., Balada, M., Batille, M., Berrocal, M., Cabanellas, I., Eslava, C., Hervas, A., Infantes, A., Macaya, A., Masdeu, J., Mendieta, G., De Pablo, E., Palacios, A., Panadés, I., Ruiz, A., *La educación artística en la escuela*. (pp. 11-18). España: Editorial Laboratorio Educativo. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=RoV4YJHCSpoC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Ramírez, S. (2016) ¿De qué hablamos cuando hablamos de talleres de escritura creativa? El tiempo. Recuperado de: <http://blogs.eltiempo.com/los-impresentables/2016/06/14/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-talleres-de-escritura-creativa/>
- Saavedra Rey A. (2010) Evaluación de la creación literaria: de la racionalidad técnica al enfoque crítico, formativo y artístico. *Enunciación*, 15(1). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3661646.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2008). Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_2_acuerdo_444_competencias_mcc_snb.pdf.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). Subsecretaría de Educación Media Superior. México: Coordinación Sectorial del Desarrollo Académico. Recuperado de: <http://cosdac.sems.gob.mx/portal/index.php/2013-07-03-15-41-10/category/6-quienes-parte-de-la-reforma?download=95:triptico-perfil-del-egresado>

Prácticas académicas e intervención comunitaria para el fortalecimiento de la formación estudiantil y la extensión universitaria

Academic practices and community intervention for the strengthening of the student training and the university extension

Ma. Elena Zermeño Espinosa
Nina Alejandra Martínez Arellano
Elsa del Carmen Villegas Morán

Resumen

El artículo presenta cuatro experiencias de participación universitaria en las que confluyen docentes y estudiantes de las humanidades, ciencias de la salud y ciencias sociales, en torno a la comunicación y salud; particularmente en los procesos de comunicación desarrollados en espacios organizacionales y vinculados con instituciones sociales. Experiencias documentadas en estudios comunicativos que han permitido favorecer la construcción de estrategias comunicativas para prevenir enfermedades como la rickettsiosis en el Estado de Baja California, México; o bien, facilitar los contenidos de capacitación sobre educación nutricional, agricultura sostenible, asociatividad y finanzas, encaminadas al proceso de promoción humana y social promovidas por la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, así como favorecer el crecimiento de las organizaciones donde se ha intervenido; mediante investigación-acción, grupos focales, observación participante, auditoría de comunicación interna, entrevistas, encuesta u observación no participante; cuyos resultados se han accionado a través de talleres vivenciales en diversos niveles educativos, conferencias a públicos diferenciados desde preescolar hasta posgrado, teatro guiñol, realización de spots de radio y cápsulas de video con niños participantes en los talleres, carteles, trípticos, un plan de mejora en la comunicación interna y otras acciones que involucran a la comunidad atendida.

Palabras clave: *intervención comunitaria, extensionismo, comunicación para la salud, comunicación organizacional, fortalecimiento institucional.*

Abstract

The article presents four experiences of university participation in which teachers and students of the humanities, health sciences and social sciences, converge around communication and health; particularly in the communication processes developed in organizational spaces and linked to social institutions. Experiences documented in communicative studies that have allowed to build communicative strategies to prevent diseases such as rickettsiosis in the State of Baja California, México; or to facilitate the training contents on nutrition education, sustainable agriculture, associativity and finance, aimed at the human and social promotion process promoted by the Food and Agriculture Organization of the United Nations, as well as to promote the growth of organizations where it has been intervened; through action research, focus groups, participant observation, internal communication audit, interviews, survey or non-participant observation; the results of which have been driven through experiential workshops at various levels of education, lectures to different audiences ranging from preschool to postgraduate, presentation of puppet theater, radio spots and video podcasts with children participating in the workshops, posters, leaflets, a plan improvement in internal communication and other actions that involve the community served.

Keywords: *community intervention, extension, health communication, organizational communication, institutions, institutional strengthening.*

Introducción

Es invaluable el potencial de crecimiento que otorga a cada uno de los participantes (alumnos, docentes, comunidad e instituciones) el trabajo comunitario y de comunicación organizacional, como parte de la responsabilidad social universitaria.

La formación universitaria cimentada en programas flexibles y por competencias, favorecen la vinculación permanente con el entorno social y la solución de problemas, en este escenario; el presente texto reporta diversas experiencias en organizaciones de la región noroeste de México; intervenciones y prácticas académicas acordes a los preceptos de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), una institución pública de Educación Superior que asume su “liderazgo social a fin de enfrentar los retos de alcance mundial” como los de salud pública y desarrollo de capital humano, tal como lo solicita la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009 en PDI 2011-2015, p. 21).

El contexto desde el que están enmarcadas las experiencias mencionadas comprende un estado como Baja California (BC) que, por su colindancia con el vecino país de los Estados Unidos de América, trae consigo características económicas y socioculturales propias de la frontera como la migración, diversidad cultural, alta rotación de personas y enfermedades generadas por el ecosistema de la zona, por mencionar algunas. Su población asciende los 3 millones 315 mil 766 habitantes (INEGI, 2015); casi un tercio de la misma (988 417) habitan su capital, Mexicali; quienes sobreviven temperaturas de hasta de 50°C en verano, situación que propicia enfermedades endémicas como la rickettsiosis.

Otro de los municipios del estado y el más grande de México por su extensión territorial es Ensenada, con “51,952.3 km²; cuenta con una diversidad de rasgos económicos, ambientales, sociales y culturales en sus diferentes zonas” (Plan de Desarrollo Regional Ojos Negros-Valle de la Trinidad, 2006, p. 7). Se compone de zonas costeras, mediterráneas, desérticas y montañosas, con variados climas y una amplia biodiversidad de flora y fauna silvestre, terrestre y marina (Programa de Desarrollo Municipal 2014-2016 -PDM-, p. 9). En cuanto a la población, alcanzó 486, 639 personas, con muy poca diferencia en el número de hombres y mujeres: 243, 180 y 243,459, respectivamente; de acuerdo con los datos de la encuesta intercensal 2015, del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

Es en este escenario donde ocurren las cuatro experiencias académicas de vinculación universitaria que se abordan en el texto, cuyo común denominador fue el diseño e implementación de estrategias de comunicación y cada uno de estos incidió tanto en la formación de los participantes, en lo individual, así como en la consolidación de los programas institucionales.

Los proyectos implementados son:

a) Prevención de rickettsiosis en Baja California, programa de desarrollo de habilidades comunicativas y conocimiento de las causas, síntomas y formas de prevención de la enfermedad, realizado con estudiantes desde preescolar hasta posgrado y padres de familia de zonas vulnerables de Mexicali, su Valle y Ensenada, Baja California;

b) Extensionismo rural en el Estado, cuyo objetivo fue ofertar una estrategia interdisciplinaria e innovadora en esta área, con capacitaciones a porcicultores en los rubros de productividad, sanidad, inocuidad, sustentabilidad, gestión, buenas prácticas, asociativa y desarrollo humano. También se integró una red de investigación e innovación tecnológica y organizacional enfocada a la productividad agropecuaria;

c) Trabajo de campo y/o adaptación de contenidos para las capacitaciones dirigidas a 502 familias en condiciones de pobreza pertenecientes a veinticinco comunidades que abarcan toda la extensión territorial de Ensenada, Baja California; desde Maneadero hasta Bahía de Los Ángeles; donde se abordaron temáticas de educación nutricional, agricultura sostenible, asociatividad, finanzas u otras, encaminadas al proceso de promoción humana y social, promovidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) en los beneficiarios del Proyecto Estratégico de Seguridad Alimentaria (PESA) en México; y

d) Práctica de campo en una empresa de asesoría contable y legal de Ensenada, en la cual se realizó auditoría sobre flujos de comunicación interna, clima y filosofía organizacional a través de la implementación de metodología mixta, propiciando por un lado, la experiencia directa de los estudiantes en la vida laboral y por otro, haciendo visible para las empresas las ventajas de invertir en diagnósticos de esta índole desde la mirada comunicacional. Lo anterior a partir de la materia de Comunicación Organizacional que los estudiantes cursan durante el cuarto semestre de su formación universitaria.

Ahora bien, dirigir la mirada hacia una problemática para tratar de incidir en ella desde lo comunicacional es una habilidad que debe despertarse durante la formación escolar, este fue el caso de la rickettsiosis, situación de salud que se convirtió en agenda nacional. Esta enfermedad ocasionada por la bacteria *Rickettsia rickettsii*, transmitida por la mordedura de la garrapata del perro a los humanos. Fue declarada emergencia epidemiológica nacional en el 2015 y puede ser mortal, de no atenderse a tiempo. Afecta al cerebro, piel, corazón, pulmón, riñón, músculos y sistema gastrointestinal. De acuerdo a la Secretaría de Salud (2012) la rickettsiosis está presente en 28 estados de la República Mexicana; además de al menos 7 países americanos: EE.UU., Canadá, Costa Rica, Panamá, Colombia, Argentina y Brasil; según la Organización Panamericana de la Salud perteneciente a la Organización Mundial de la Salud (OPS, OMS; 2004).

En Mexicali, capital de Baja California, resurgió la rickettsiosis durante el 2009, junto con la pandemia del H1N1, lo que no favoreció una adecuada intervención gubernamental, ya que mundialmente estaban enfocados en la influenza porcina; mientras que en una zona marginada de Mexicali morían varios vecinos (niños, jóvenes y adultos) sin explicación alguna. Ante dichos acontecimientos, el Dr. Luis Tinoco del Instituto de Investigaciones en Ciencias Veterinarias (IICV) de la UABC, estudió el fenómeno y brindó a las autoridades en salud el diagnóstico acertado; a partir de lo cual, la Secretaría de Salud de Baja California (SSA BC) finalmente realizó un tratamiento apropiado y un protocolo específico para este problema de salud pública.

Por lo anterior, ante la convocatoria realizada a la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) en el 2011, por parte del Dr. Alejandro Martínez del IICV, se inició un trabajo transdisciplinario con la participación de docentes y alumnos de Ciencias de la Comunicación, Ciencias de la Educación, Psicología, Sociología y Ciencias Veterinarias; para realizar una intervención que, en lo correspondiente a lo social, se sustentó en el Modelo denominado "Estrategias Comunitarias de Comunicación para la Salud (ECCOS)" de la Dra. Zermeño (2012).

En el 2013 la jefatura de la Jurisdicción de Salud en Mexicali, con objeto de impactar de mejor forma en la promoción de la salud y prevención de rickettsiosis; buscó alternativas de solución y encontró publicada esta experiencia universitaria interdisciplinaria en una revista científica Brasileña; a partir de lo cual, convocaron a la Dra. Zermeño para que les compartiera su metodología.

Con ello, se continuó el trabajo comunitario, acompañado de dos dependencias gubernamentales; la Jurisdicción de salud mencionada y el Departamento de Promoción de la Salud de la SSA BC; junto con la FCH, el IICV de la UABC y profesionales del Colegio Estatal de Médicos Veterinarios Zootecnista. De la UABC participaron los programas de servicio social, prácticas profesionales y proyecto de vinculación denominado "Unidad de Servicios Integrales en Comunicación (USIC)", el Cuerpo Académico "Procesos de Comunicación en Organizaciones e Instituciones Sociales -CA PROCOIS-".

Esta labor de vinculación universitaria impulsó los ejercicios realizados del 2013 al 2017, lográndose en uno de éstos la integración de cuatro unidades académicas: IICV, FCH, Facultad de Ciencias Administrativas (FCA) y Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE); además en el 2016 se extendió el vínculo universitario hacia Ensenada, mediante la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales; todo ello con el fin de fortalecer a todas las instituciones sociales involucradas: universidad, escuelas, gobierno y familias.

Es así como, en los siguientes epígrafes se presentan los aspectos conceptuales y metodológicos, las experiencias de las prácticas académicas en distintas organizaciones, del trabajo comunitario realizado con niños, jóvenes, adultos, porcicultores y agricultores, algunos resultados de las cuatro intervenciones y las reflexiones finales sobre la necesaria

tarea de la vinculación universitaria que ha traído aportaciones sustantivas a los distintos grupos participantes.

1. Marco conceptual

No obstante que el extensionismo, desde la arista gubernamental se ha percibido como paternalista y unidireccional, la FAO en el 2010 manifestó su interés por dejar atrás esa imagen y la SAGARPA (2011) afirmó "que se ha superado la visión de la extensión agraria como sinónimo de la labor de los organismos del sector público". De ahí que, el Dr. Martínez (2013, p. 4), considere de suma importancia la "...educación no formal que conjuntamente con estrategias de comunicación apropiadas se realizan esfuerzos para formar personas integralmente; por lo que el concepto de extensión implica la educación para todas las personas". Así la FAO (2010) definió la **extensión**, como los:

Sistemas que han de facilitar el acceso de los agricultores, sus organizaciones y otros agentes del mercado a conocimientos, tecnologías e información; fomentar su interacción con asociados en la investigación, enseñanza, agroindustria y otras instituciones pertinentes; coadyuvar en el diseño de prácticas y habilidades técnicas, de gestión y de organización (FAO, 2010, p. 3).

Por su parte, en el 2011, año en que se iniciaron los trabajos comunitarios aquí plasmados, el Plan de Desarrollo Institucional de la UABC (2011-2015) consideraba a la extensión como un excelente canal de comunicación y retroalimentación con la sociedad, a la vez que el medio idóneo para enriquecer la formación de su comunidad interna y externa; ya que es una "...institución capaz de prestar servicios y contribuir a la atención de algunos problemas sociales del entorno, en particular de aquellos asociados con los sectores más desprotegidos y menos beneficiados de la sociedad" (PDI 2011-2015, pp. 51-52). Actualmente sigue el interés de la UABC por esta vinculación universidad-sector social y productiva.

En el mismo orden de ideas y para efectos de este texto, se entenderá por Comunicación para la salud al proceso que busca:

La interacción directa entre los diferentes sectores, instituciones e integrantes que conforman la sociedad; vinculados con distintas disciplinas que aportan a la salud integral de las personas, con objeto de facilitar la construcción de sentidos favorables para su salud, en forma transdisciplinaria y con participación activa, considerando sus contextos socioculturales e históricos (Zermeño, 2012).

En concordancia con Morin (2001), la transdisciplina es la reunión de diferentes disciplinas, con el fin de lograr el intercambio, ir "más allá", buscar no sólo la cooperación, articulación y objeto común, sino un proyecto común.

Durante las intervenciones comunitarias con el modelo de ECCOS se promueve el diálogo entre los participantes, considerando sus mediaciones individuales e institucionales, mismas "que articulan las prácticas de comunicación con las dinámicas culturales y los movimientos sociales" (Martin Barbero, 2004); dado que la comunicación es "...cuestión de *mediaciones* más que de medios, cuestión de *cultura* y, por tanto, no sólo de conocimientos sino de reconocimiento" (Ibid, 1998).

En palabras de Martin-Barbero (1990, 2004), las prácticas comunicativas implican una socialidad, ritualidad y tecnicidad. Socialidad como la dimensión interpersonal y colectiva, que incluye los afectos y el reconocimiento de diferentes actores sociales en su lucha por sobrevivir, relacionarse y mantener su identidad. Ritualidad, es decir, la dosis de repetición de prácticas sociales, con creatividad y reflexión; lo que hace posible la expresión de nuevos sentidos producidos por los sujetos sociales. Tecnicidad que rebasa lo instrumental, es parte fundamental de los procesos y la condición para el diseño de nuevas prácticas sociales. En el mismo orden de ideas, Guillermo Orozco (2001) enfatiza que el elemento fundamental a fortalecer es el diálogo, como auténtico proceso de producción de sentidos y significados. De ahí que, el modelo **ECCOS** consista en habilitar a los participantes en la elaboración de estrategias comunicativas en torno a su salud integral, a partir de capacitaciones en cascada, donde se considera:

La caracterización del perfil sociocultural de la comunidad, con los indicadores de: salud, sociodemográficos, culturales, institucionales y comunicativos; así como la propuesta y fundamentación de las estrategias comunicativas que incorpora elementos de carácter interactivo-participativo, complementándose con los elementos divulgativos mediáticos, de manera que permita el involucramiento de las instituciones sociales y la participación activa de los pobladores, mediante el diálogo (Zermeño, 2012).

Las estrategias comunicativas promovidas por la comunicación para la salud, consisten en un conjunto de formas simbólicas que permiten lograr significados compartidos, con programas de acción propuestos con el propósito de alcanzar objetivos viables y que, al tornarse participativas, horizontales, todos los integrantes forman parte de dicho proceso, favoreciendo la apropiación de las mismas. Para diseñar dichas estrategias se toman decisiones conjuntas, basadas en un diagnóstico, ya que se parte de un escenario real para construir un escenario futuro. Por su parte la comunicación organizacional, puede ser entendida como la urdimbre de mensajes (verbales y no verbales) producidos en el marco de una organización y que alineados con los objetivos estratégicos funcionan como plataformas para cumplir con las metas e ideales de los actores que integran a las organizaciones. La comunicación en el ámbito organizacional forma parte de la estrategia global, sin ella simplemente no habría organización, constituye parte de su ADN.

De acuerdo con Nosnik (2000) lo comunicacional en el escenario de la organización, pensada como sistema abierto y global, se denomina comunicación productiva, y su característica

particular es la receptividad. Ésta se distingue por el desempeño que juegan los participantes en el proceso de interacción, debido a que la responsabilidad en dicho proceso no es de una de las partes, sino del sistema que forman.

Esta relación además se establece en un entorno en el que las consecuencias no previstas son parte del sistema organizacional, que además es complejo y dinámico; es por esto que los interlocutores deben intentar permanentemente acciones de innovación, creatividad y escucha. Afirma que "...compartir inteligentemente la información entre emisores y receptores generará sistemas más justos y poderosos..." (Nosnik, 2000, p.90) en lugar de sólo pensar en que la información es poder y que la comunicación debe ser vertical descendente para mantener el status en la organización.

En el sentido de lo anterior, Massoni (2007) expone que la comunicación en las organizaciones debe superar la dimensión informativa, e invita a ser pensada desde su multidimensionalidad. Situados desde lo organizacional como sistema fluido, propone un modelo de comunicación estratégica, que integra la comunicación interna, externa e interinstitucional. Este modelo implica la participación/coordinación de todos los actores institucionales, mismo que conducen sus acciones en congruencia con los objetivos estratégicos de la organización. El modelo se perfila flexible, racional y enactivo, es decir, que las acciones emergen en la contingencia, tal como lo expresaba Nosnik (2000).

Finalmente, la propuesta de Massoni es definir a la comunicación como un "...espacio relacionante de la diversidad sociocultural... ..donde cada uno de los participantes lo hace desde sus propias matrices socioculturales, desde los cuales pacta y negocia y le concede veracidad a los argumentos o se los niega (2007, p.5). La comunicación, confirma Massoni, "está íntimamente vinculada a la calidad de las prácticas institucionales y a su coherencia con los objetivos, metas de las organizaciones, voluntades de diálogo y participación de sus miembros" (ídem).

Lo anterior sirvió de base para la práctica de auditoría realizada por los estudiantes de Ciencias de la comunicación de la UABC, Ensenada. Por lo que su abordaje no emerge desde la perspectiva de la comunicación pensada desde la administración, sino de lo comunicacional en los procesos administrativos organizacionales.

2. Metodología

Se partió de un enfoque cualitativo, con diseño no experimental, en diversas comunidades de Mexicali y Ensenada, Baja California; cuyos instrumentos de recolección de datos fueron cuestionarios, grupos focales y observación participante.

Los cuestionarios permitieron diagnosticar y evaluar el nivel de conocimiento de la enfermedad, su percepción de riesgo, acciones emprendidas para prevenirla y su disposición

para participar en este trabajo de investigación-acción participativa (IAP); donde los involucrados propusieron, acordaron y ejecutaron sus estrategias para la prevención de rickettsiosis en su entorno. La observación participante realizada durante las intervenciones permitió la triangulación de resultados y su interpretación.

Los grupos focales, integrados por padres de familia, líderes comunitarios, comités de vecinos y estudiantes universitarios, incluyó reflexiones sobre lo que consideran es “estar saludables”, cómo motivar a la población para que tomen acciones preventivas hacia el cuidado de su salud, y sobre qué estrategias seguir para compartirlo con sus familiares, amigos, vecinos u otros pobladores. Se complementó el ejercicio de discusión con la evaluación de productos comunicativos elaborados por las instituciones participantes.

Respecto a la auditoría de comunicación, clima y filosofía organizacional, se consideraron cuatro técnicas en tres etapas. La primera consistió en la implementación de registro a través de la observación no participante, en la que se buscaba describir las formas de encuentro de los actores, la atmósfera donde se escenificaban los intercambios y el comportamiento de los propios actores. La segunda etapa fue de entrevistas focalizadas, en las cuáles se registraron los sentidos explícitos sobre liderazgo, flujos y políticas de comunicación, pertenencia e identidad. Durante esta etapa se exploró a través de una técnica denominada world café, que busca a través de un encuentro conversacional, convocar a los colaboradores de diferentes niveles jerárquicos de la organización para reflexionar sobre el corazón ideológico, misión, visión y valores que los guían para alcanzar las metas y expectativas organizacionales.

En la última etapa, y ya con algunas afirmaciones construidas sobre los procesos comunicacionales en la organización, se procedió a la aplicación de una encuesta *on line* dirigida a todos los empleados con objeto de indagar sobre las percepciones del clima organizacional, medir, la toma de decisiones, el trabajo en equipo, la comunicación, el liderazgo y que finalmente en el cruce con la información recogida por otras vías permitió identificar fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas del sistema observado.

3. De la responsabilidad social universitaria a la formación de talento humano

En el siguiente apartado se construye el recorrido realizado para la implementación de cada una de las experiencias de intervención y extensión universitaria; se muestran tanto los problemas detectados como los actores participantes en tales procesos.

Ante la problemática del aumento en los diagnósticos y muertes por rickettsiosis, el IICV vio la necesidad de educar a las personas en la prevención de esta enfermedad infecciosa, lo cual requería de una intervención en la comunidad; que incluyera educación y comunicación para la salud; además de sus prácticas de salud pública; de ahí que en febrero de 2011 el IICV, por conducto del Dr. Martínez Partida, médico veterinario y doctor en Desarrollo Rural, vio la pertinencia de asociarse con la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la UABC.

Así fue como, la entonces directora Dra. Rosa Heras Modad concretó esta vinculación interinstitucional, reuniéndose las especialidades de los médicos del IICV: el Dr. Tinoco, epidemiólogo, el MVZ. Julio Mercado, jefe del Hospital de pequeñas especies de la UABC y el Dr. Martínez; entre otros compañeros del IICV; aunados a los entonces 20 años de experiencia en el trabajo comunitario y 6 años en comunicación para la salud de la Dra. Zermeño, junto con su equipo de asesores y valiosas aportaciones de sus alumnos de Proyectos de intervención transdisciplinaria y deUSIC.

Con en esta coordinación del 2011 entre la FCH y el IICV se involucraron 12 docentes universitarios y más de 70 estudiantes de ambas unidades académicas, lográndose la aplicación de más de mil encuestas para conocer el perfil sociocultural de los pobladores de la Colonia Carranza de Mexicali, su nivel de información acerca de la rickettsiosis, así como la obtención de muestras de sangre y de garrapatas en las mascotas para identificar la prevalencia de la enfermedad.

Los diagnósticos aplicados para conocer cuánto saben sobre el tema y su percepción de riesgo revelaron que: más del 90% tiene arraigado el término rickettsia como la enfermedad y no como la bacteria que la provoca, así como otros conceptos erróneos y formas de prevención inapropiadas que son difundidos por los medios masivos de comunicación, por la propia población e incluso por el sector salud. Ese dato se agrava en el 20% de la población que se siente satisfecha con informarse a través de los medios masivos, lo que inhibe la necesidad de acudir a capacitaciones presenciales y emprender medidas comunitarias.

La televisión, seguida de la radio fueron los medios de comunicación más frecuentados por los pobladores encuestados, 40% de ellos reconocen que dedican 3 horas mínimas diarias a la tv; medio por el que un 81% dijo haberse enterado de este problema de salud pública y sólo el 38% sabía que la garrapata del perro era el vector que provoca la enfermedad y 13% tenía al menos un conocido enfermo. En contraste, las formas simbólicas mayormente reconocidas por los entrevistados como medios de información de los problemas de su comunidad fueron los volantes (29%) y las charlas con los vecinos (23%). Igualmente, los volantes (23%) sirvieron para que se enteraran de los problemas de salud de su comunidad, así como los hijos (15%) y los medios de comunicación masiva (13%).

Las comunidades atendidas tienen condiciones medioambientales y socioculturales que las hacen más vulnerables, como son: calles sin pavimentar, grandes extensiones de lotes baldíos donde se esconden las garrapatas. Apenas alcanzan el nivel básico de educación el 82% de los encuestados. Cerca del 81% de los colonos tienen al menos un perro en su hogar y 67% han tenido garrapatas, mismas que retiran manualmente para aplastarlas (62%), lo que representa un riesgo de contagio.

La bacteria rickettsia se encontró en el 68% de las muestras de sangre obtenidas de los perros. Considerando que las garrapatas se esconden el 95% de su vida en el medio ambiente (tierra,

pasto o cualquier hendidura), es altamente riesgoso que casi la mitad de los perros vivan en los patios de tierra de sus viviendas, sin fumigarse contra garrapatas; aunado a que el 95% no baña a su mascota con garrapaticida y el 80% manifestó no contar dinero para acudir con el médico veterinario.

Posterior a la aplicación de los cuestionarios, casa por casa en la muestra representativa y previo a la intervención comunitaria, basada en el diagnóstico anterior, USIC vio la pertinencia de fortalecer el grupo universitario, reuniendo a los alumnos de ambas unidades académicas (FCH e IICV), promoviéndoles una identidad de grupo, por lo que se les para aplicaron algunas dinámicas; se les propuso un nombre integrador al programa universitario, llamándole “Unidos por la Salud (UPS)”, se trabajó en su imagen visual, la creación del logo, mascota; el lema "cuidando a tu mascota, te cuidas tú", un jingle, un guion para teatro guiñol y varios productos comunicativos.

Asimismo, después de haber recibido las capacitaciones del IICV y FCH sobre qué es la enfermedad, cómo prevenirla y el cuidado de las mascotas, así como del trabajo comunitario y las características básicas para elaborar e implementar estrategias comunicativas, "se implementaron talleres, pláticas, ferias de la salud y teatro guiñol a más de 460 personas, niños y jóvenes que multiplicaron la información en su escuela y familias" (Zermeño, Tinoco, Villegas, Martínez y Cardona, 2012). Asimismo, los productos comunicativos generados por niños y jóvenes consistieron en canciones, obras de teatro, representaciones mediáticas, carteles y volantes.

El modelo ECCOS retoma varias aristas de las Ciencias de la Comunicación, como son la comunicación organizacional y comunicación para la salud; enfatizando a los actores involucrados, las prácticas comunicativas, sus estructuras organizacionales y logros; ya que es vital la interacción, esto es, la participación activa no sólo del personal del área médica, sino de todas las instituciones posibles (gobierno, escuela, familia, iglesia y medios de comunicación), así como investigadores de las ciencias sociales y la propia población participante.

A partir del 2013 se incluyó también el CA PROCOIS de la FCH-UABC mediante la investigación titulada: *Prácticas de comunicación para la salud vinculada con las instituciones sociales de Baja California* -aprobada por la convocatoria para Fortalecimiento de Cuerpos Académicos de la SEP (2013-2014).

En el 2015 se sumaron a este esfuerzo comunitario, estudiantes de Psicología y docentes de la Escuela de Ingeniería y Negocios, Guadalupe Victoria (EIN-GV) del Valle de Mexicali, mediante el Proyecto de Vinculación con Valor en créditos de USIC-FCH, con el cual se desarrollaron estrategias de comunicación para la salud en las comunidades del Km 43, Km 57 y circunvecinos.

Así, la comunicación organizacional y la comunicación para la salud se retomaron para favorecer un diálogo entre las organizaciones representadas por FCH, la EIN-GV y el IICV, de la UABC, la Secretaría de Salud del Estado de Baja California, las instituciones educativas de nivel preescolar, primaria y media superior, además de los pobladores de diversas comunidades de Mexicali, su Valle y Ensenada con o sin nivel educativo; con el objetivo de prevenir la rickettsiosis o implementar el PESA de la FAO, a través de las interrelaciones desarrolladas entre los universitarios, las instituciones educativas externas y de salud, así como con las comunidades mediante estrategias comunicativas participativas.

Entre los resultados a considerar para tomar decisiones durante la intervención comunitaria, se tienen los siguientes: tanto en el grupo focal, como en los cuestionarios se confirmaba el desconocimiento de los síntomas distintivos de la rickettsiosis, la morfología de la garrapata y la confusión con los términos. Si bien, ha variado del 2011 al 2017 la cantidad de personas que creen conocer la información, ya que les han otorgado pláticas en el Centro de Salud, en realidad se observa la misma confusión de los términos y la gravedad de no actuar con prevención.

Otros datos calificados como alarmantes por los estudiantes del Valle de Mexicali y observados también en pobladores de Ensenada, Baja California; son el hecho de que la gente se cree ajena a este problema de salud pública, y no desarrollan una cultura preventiva hasta que conocen a un amigo, compañero, vecino o familiar que murió a causa de esta enfermedad. Incluso en Mexicali, el arraigo de la no prevención se ha visto en su máxima expresión cuando en una misma familia de bajos recursos, han muerto dos familiares por la misma causa, en diferentes años; ya que esperan a que papá gobierno vaya a fumigarles su casa y como no sucede, se vuelven a infestar de garrapatas en su hogar.

En cuanto a la opinión sobre las acciones emprendidas contra la rickettsiosis por parte de la Secretaría de Salud, centros de salud u otras instituciones; el grupo focal del Valle de Mexicali consideró que aún en el 2015 faltaba que el sector salud se moviera más, que diera más información, que pasara casa por casa, diera folletos, fumigara y motivara a la prevención. No obstante, una participante reconoció que no es un problema exclusivo del sector salud, sino de todos, por ello entró a este proyecto de USIC para ser parte de la solución.

Los participantes de USIC-UPS, tanto estudiantes universitarios como niños, jóvenes y adultos, durante la intervención comunitaria, han adaptado o creado canciones, cuentos, han presentado obras de teatro o de teatro guiñol con guiones elaborados por ellos mismos, han diseñado e implementado periódicos murales, redes sociales, spot de radio, videoclips y otros productos comunicativos que comparten en su propia escuela, con sus familiares y comités de vecinos, entre otros.

3.1 Hacia el extensionismo rural

Por los esfuerzos anteriores, el Dr. Martínez del IICV, en el 2013 realizó una nueva invitación a USIC para fundar el grupo Cimarrones en Extensión Rural Interdisciplinaria (CERI) que realizó una propuesta de extensión para la Cadena Pecuaria Porcina en Baja California, inédita en la región, coordinado por el IICV y en el que participaron cuatro unidades académicas de la UABC: IICV, FCH, Facultad de Ciencias Administrativas (FCA) y Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE); avalada por otra institución gubernamental: la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA). Con este proyecto se otorgaron servicios a 100 productores porcícolos de Baja California; mediante múltiples reuniones con decisiones conjuntas se concretaron productos de capacitación interpersonal o virtual con el uso de las TICS, una página web, un curso integral e interdisciplinario para el desarrollo humano de las familias de los productores porcinos y una revista elaborada por los porcicultores -a partir de la capacitación de los estudiantes de comunicación y educación; y otros productos evaluados como satisfactorios por parte de los públicos atendido, así como los funcionarios de SAGARPA y SEFOA.

En CERI, USIC también participó en la formación de su identidad e imagen institucional; propuso una lluvia de ideas para la denominación del grupo CERI, integrado por docentes, alumnos y egresados de las ciencias veterinarias, de la comunicación, de la educación, psicología, sociología, ciencias administrativas e ingeniería; se promovió una estructura organizacional flexible, abierta, tendiente a una comunicación organizacional de tipo interpretativo-simbólico, es decir participativa, de manera que el grupo interdisciplinario tuviera trascendencia y continuara con el fortalecimiento de la actividad porcina de la región, a través de la generación de procesos de capacitación que promovieran el interés hacia el mejoramiento de sus sistemas de trabajo, la cadena productiva y otros aspectos que incrementen la economía familiar, el bienestar individual, familiar y social.

El cuestionario aplicado a todos los integrantes CERI para conocer su percepción de comunicación interna, obtuvo algunos de los siguientes resultados: consideraron que las metas estaban claramente enunciadas; les gustaba innovar y aportar ideas para el logro de las mismas; estaban de acuerdo en que los esfuerzos de planificación y control fueron útiles para su crecimiento y desarrollo. Si bien, regularmente se programaron reuniones de trabajo para resolver tareas específicas, tanto en forma presencial como virtual – con el hang-out-; en contraste, percibieron muy distante la periodicidad de las reuniones generales donde se abordaban las inquietudes del grupo. Dos de las cuatro unidades académicas consideraron que era demasiado el tiempo que se empleaba para expresar ideas en la resolución de asuntos durante las reuniones generales, aunque con un proceso democrático. No obstante, el 18.2% de los integrantes de CERI mencionaron que casi nunca dichas reuniones cumplían sus expectativas y el 45.4% sólo algunas veces.

Aun así, los integrantes CERI mencionan que las resoluciones que se tomaron en las reuniones generales frecuentemente impactaron en el proyecto y se tomaban en cuenta sus opiniones en la toma de decisiones. Todos consideraron que sus actividades asignadas les ofrecían la oportunidad de crecer como persona. Tres de las cuatro unidades académicas percibían que CERI tenía actividades programadas para favorecer la integración y armonía del grupo; realizaban trabajo en equipo de manera frecuente y de forma armoniosa; por lo que más de la mitad siempre se sentían motivados a pertenecer al grupo. Asimismo, se percibía un liderazgo democrático y orientado a la tarea; en general estaban de acuerdo en que el líder del proyecto apoyaba sus esfuerzos; aunque dos unidades académicas no visualizaban equidad en el trabajo desempeñado, ni en el apoyo económico recibido.

Por los resultados logrados en las intervenciones anteriores, en el 2016 la Dra. Zermeño fue recomendada por el Dr. Martínez para ser parte de un proyecto promovido a nivel internacional, con objeto de facilitar la interacción y capacitación en temas de nutrición, liderazgo, organización y otros dirigidos a comunidades de Ensenada, Baja California; en condiciones de pobreza, como parte del Proyecto Estratégico de Seguridad Alimentaria (PESA) de la (FAO). Se incluyó en esta fase a la USIC y el CA PROCOIS de la FCH, campus Mexicali; así como a la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAyS), campus Ensenada; ambas unidades académicas de la UABC. Así que, desde el 2016 y a marzo de 2017, además de continuar con la prevención de rickettsiosis, también se realizaron estancias de investigación y trabajo de campo con pobladores pertenecientes a 17 de las 25 comunidades atendidas (desde Maneadero hasta el Paralelo 28 de Ensenada, Baja California), por esta Agencia de Desarrollo Rural.

La ADR MyPI atendió a 502 familias de zonas marginadas del municipio de Ensenada, beneficiadas por el PESA de la FAO y durante el trabajo de campo, la participación universitaria dejó como resultado la elaboración de productos comunicativos para las familias atendidas; se realizó observación participante e impartieron talleres de Autonomía Económica con perspectiva de género y/o sobre Prevención de rickettsiosis, en dichas comunidades, con el toque de las ciencias humanas.

3.2 Fortalecimiento de competencias en estudiantes universitarios: Auditoría de comunicación en una empresa local en la ciudad de Ensenada

Como se ha dicho, la universidad, además de formar talento humano con sus funciones sustantivas de investigación, docencia y vinculación; tiene la responsabilidad social de coadyuvar en la solución de problemas sociales.

En este tenor, a través del programa académico de Ciencias de la Comunicación, los estudiantes se sumergen en el conocimiento de las organizaciones que implica entre otras cosas, el conocimiento sobre los modelos de comportamiento organizacional, administración y comunicación organizacional. En esta última área el alumno debe ser capaz de identificar

problemas de comunicación en las organizaciones considerando su diversidad sociocultural para en lo posible intervenir a través de acciones de comunicación y favorecer a la resolución de sus problemáticas.

La unidad de aprendizaje de comunicación organizacional se oferta de manera obligatoria a estudiantes de cuarto semestre que se encuentran en la etapa disciplinaria de su formación. Como parte de los contenidos se hace énfasis en la importancia de la comunicación dentro y fuera de las organizaciones, el clima, la cultura y la filosofía organizacional.

Haciendo uso de las herramientas de vinculación interinstitucional que promueven la práctica de campo y el impulso hacia la inserción de estudiantes en ambientes reales, se promueve en cada periodo semestral que el estudiante gestione su propio conocimiento a partir de la puesta en marcha de un proyecto donde se busque la solución a una problemática comunicacional, ya sea en el sector privado, público o del tercer sector.

La experiencia que se ha presentado en este artículo, se refiere a una intervención realizada en el año 2016 a una empresa local dedicada a la asesoría contable y legal. Empresa que de acuerdo a la entrevista inicial con el accionista principal requería de apoyo para mejorar sus procesos de contratación, reducir la rotación de personal y mejorar sus procesos de comunicación interna.

En Ensenada es difícil la gestión de espacios para la práctica de estudiantes en formación, por lo que el compromiso con quienes permiten el acceso se hace sólido. Cada minuto que algún integrante de la empresa invertía en el estudio implicaba el crecimiento de la expectativa hacia los resultados. Por lo que la experiencia para los estudiantes se convirtió en una oportunidad para poner a prueba el rumbo de su vida profesional, su capacidad de gestión, constatar que lo aprendido en el aula sirve para algo en el “mundo real” y que la universidad no es sólo una simulación.

El estudio se llevó a cabo en el transcurso de diez días. Una vez aceptada la propuesta por parte de los accionistas se implementó una ruta crítica que empatara con la disponibilidad de los colaboradores de la empresa y los alcances del estudio.

El equipo de trabajo que se involucró en esta intervención estuvo compuesto por 35 estudiantes divididos en sub grupos para cubrir de manera simultánea varias tareas, cada uno con un coordinador estudiante, los grupos fueron: entrevista, *world* café, equipo de observación, equipo de encuesta, diseño gráfico y redacción. Todos avanzaron de manera articulada para implementar el plan de trabajo y entregar en tiempo y forma los productos del proceso de auditoría.

La primera fase consistió en la planeación de la auditoría, los coordinadores de área en conjunto con la empresa, construyeron el *brief*, documento en el que se exponía la

descripción de la empresa y los problemas que se visualizaban. Con esta información, cada sub grupo comenzó a diseñar la estrategia para la recogida de datos, considerando los siguientes tópicos: flujos de comunicación interna, clima organizacional y revisión de la filosofía, esta última debido al crecimiento de la empresa y la incorporación de nuevos integrantes a la misma.

De esta manera el equipo de encuesta y entrevista diseñaron los instrumentos y realizaron los contactos para los encuentros con los colaboradores de la empresa, realizaron directorio de correo para la aplicación de la encuesta, que se decidió fuera *on line* para no intervenir en la dinámica laboral del personal y darles la opción de que la contestaran en un momento de descanso o receso laboral, además de darles mayor privacidad; el equipo observación generó un mapa, itinerario y guía de preguntas para la observación; y para la revisión de la filosofía se operó una técnica conversacional que se denomina *world café*, un espacio donde se reúnen a miembros de la organización de diferentes áreas y niveles jerárquicos; que a través de la conducción en grupos pequeños se estimula la conversación, la reflexión y la toma de decisiones. El objetivo fue trabajar el corazón ideológico de la empresa: misión, visión y valores organizacionales.

La segunda fase consistió en los análisis de observables construidos durante el trabajo de campo a partir de las categorías que incluían cada uno de los instrumentos alineados a las necesidades que la empresa había expresado. Partiendo de las particularidades de cada técnica se fue construyendo un FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) se hicieron visibles una serie de enunciados que expresaron el estado en que se encontraba la empresa en los rubros evaluados. Esta información se acompañó de materiales conceptuales y finalmente en la tercera fase, se integró un documento que se presentó a los integrantes de la organización para ser discutido y dar inicio al diseño del plan de mejora.

Conclusiones

Si bien, la inversión de tiempo y el compromiso es mayor en la vinculación escuela-empresa o con otras instituciones sociales que en el salón de clases; está bien correspondido con los resultados traducidos en los aprendizajes significativos y el fortalecimiento tanto de los estudiantes, como de las instituciones, los pobladores, docentes e investigadores; lográndose ganancias simbólicas, riquezas en forma de innovaciones o capacitaciones para el abordaje comunitario y participativo.

La presente intervención comunitaria que aplica el modelo ECCOS de la Dra. Zermeño (2012) promueve la participación activa y transdisciplinaria, vinculados con el IICV, la FCH, la EIN-GV, la FCAyS y otras instituciones sociales como la Secretaría de Salud de Baja California, escuelas, familias, iglesia y medios de comunicación, para que promuevan una adecuada capacitación en cascada y participación activa de todos los involucrados, fomentando su salud integral.

Tanto en grupos focales, como en los cuestionarios destacó el desconocimiento de los síntomas distintivos de la rickettsiosis, la morfología de la garrapata y la confusión con los términos. Debido a que, tanto los medios de comunicación masiva, como algunos médicos del sector salud y médicos veterinarios, emplean la palabra rickettsia para referirse a la enfermedad, cuando en realidad se trata de la bacteria que provoca la rickettsiosis. De igual forma, los medios masivos destacan más los errores de la Secretaría de Salud para atender esta problemática, que los signos de alarma y métodos preventivos; lo cual ante tal repetición o ritualidad se ha logrado la apropiación incorrecta de los conceptos.

Todas esas prácticas sociales han beneficiado, del 2011 al primer semestre del 2017, a más de 5,767 niños, jóvenes, adultos, padres de familia, estudiantes desde preescolar hasta posgrado y diversas instituciones, de Mexicali y su Valle, así como de Ensenada; con estrategias de comunicación y educación para la salud mediante cápsulas radiofónicas, obras de teatro, spots de radio, videos, fotonovelas, teatro guiñol y talleres preventivos con diversos tópicos como la prevención de rickettsiosis, extensionismo rural, habilidades de comunicación, liderazgo, autoestima, manejo del estrés, higiene bucal, salud mental, alimentación sana, trabajo en equipo, liderazgo, autonomía económica con perspectiva de género, con el diálogo y respeto como elementos vitales.

Lo anterior, ha sido posible gracias a la participación de al menos 120 estudiantes y más de 20 docentes y especialistas en los diversos temas abordados, entre ellos de comunicación, enfermería, medicina, nutrición, odontología, epidemiología, veterinaria, deportes, derecho, educación, psicología, sociología y otros. Al momento, también se han compartido estas experiencias en foros académicos efectuados en ámbitos nacionales e internacionales, por ejemplo: En la fundación Fiocruz del Ministerio de Salud de Brasil; Montevideo, Uruguay; La Habana, Cuba; Phoenix y San Diego, EEUU; Lima, Perú; La Paz, Baja California Sur; Puebla, Yucatán, Ciudad de México, Ixtapa y otros.

En relación a la práctica de campo sobre comunicación organizacional en Ensenada, el proceso estuvo lleno de aprendizajes; permitió a los estudiantes volver al aula, exponer varias ideas, algunas de éstas hacían referencia al surgimiento, de manera exponencial, de preguntas que había que resolver de manera inmediata pues implicaban tomar decisiones; colocar mayor atención en aspectos conceptuales que sirven para explicar y legitimar un análisis, enfrentarse a la expectativa y requerimientos de un cliente y no del profesor, lidiar con actividades y personalidades que no son de agrado.

Por su parte, la empresa se permitió reflexionar sobre sí misma desde lo comunicacional, identificó que más allá de la dimensión informativa de la comunicación, es posible construir espacios para el diálogo y el encuentro. Escucharse y responder a situaciones que al ser cotidianas se percibían como normales, y muchas veces éstas son las que pueden hacer la

diferencia entre hacer las cosas bien y alcanzar las metas y hacerlo además considerando lo comunicacional como otra variable para la efectividad empresarial.

Como docentes, todo el proceso fue un reto, pasar de ser expositor a facilitador, de pedir un producto a involucrarse en hacerlo. Al término del camino hay una gran satisfacción en las partes vinculadas y se concluye confirmando que no basta con ser transmisor de información, hay que construir escenarios de aprendizaje que permitan la formación integral del estudiante, cumpliendo de esta manera con el modelo educativo caracterizado por el humanismo y el constructivismo, lo cual fue la piedra angular en las cuatro experiencias aquí presentadas, lo que fortaleció esa labor extensionista universitaria y a cada uno de las instituciones sociales participantes: escuela, familia y gobierno, entre otras.

Referencias bibliográficas

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía- INEGI (2010). Recuperado de <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/bc/poblacion/default.aspx?tema= me&e=02>
- Martín-Barbero, J. (1990). "De los medios a las prácticas". *Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales*, No. 1, PROIICOM. Universidad Iberoamericana, México.
- Martín-Barbero, J. (1998). De los medios a las mediaciones. *Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Gustavo Gili., 6ta edición.
- Martín-Barbero, J. (2004). *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Chile: Fondo de cultura económica.
- Martínez, A. (2013). Propuesta de extensión para la Cadena Pecuaria Porcina en Baja California-2013. Universidad Autónoma de Baja California. Instituto de Investigaciones en Ciencias Veterinarias - Facultad de Ciencias Humanas - Facultad de Ciencias Administrativas - Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa.
- Massoni, Sandra (2007). Tres movimientos y 7 pasos para comunicar estratégicamente en Estrategias. Los desafíos de la comunicación en un mundo fluido. Homo Sapiens Ediciones, Argentina (p. 165-192).
- Morin, Edgar (2001). Sobre la interdisciplinariedad. Boletín No. 2 del Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires. (CIRET). Recuperado el 10 de marzo de 2008 de <http://www.pensamiento complejo.com.ar/>

- Nosnik, Abraham (2000). “Por qué es relevante la comunicación en la empresa”, en *El poder de la comunicación en las Organizaciones*. Coords. Rebeil, Ma. Antonieta y RuizSandoval, Celia. Universidad Iberoamericana. 386 pp.
- OPS/OMS (2004). Consulta OPS/OMS de expertos sobre rickettsiosis en las Américas. Informe Final, Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil.
- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación -FAO (2010). Cómo movilizar el potencial de la extensión agraria y rural. Foro Mundial Sobre servicios de Asesoramiento Rural. Roma. Disponible en <http://www.fao.org/docrep/013/i1444s/i1444s00.pdf>
- Orozco, G. (2001, septiembre/diciembre). Audiencias, televisión y educación: Una deconstrucción pedagógica de la «televidencia» y sus mediaciones. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 27: Reformas educativas: mitos y realidades. Editada por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie27a07.htm>
- Plan de Desarrollo Institucional 2011-2015 (PDI). Universidad Autónoma de Baja California. Disponible en <http://www.uabc.mx/planeacion/pdi/2011-2015/pdi2011.pdf>
- Plan de Desarrollo Regional Ojos Negros-Valle de la Trinidad (2006). Gobierno de Baja California, Comité de Planeación para el Desarrollo del Municipio (COPLADEM), Instituto Municipal de Investigación y Planeación (IMIP), Secretaría de Desarrollo Social y Hábitat. Impreso por Talleres gráficos de Castañeda Express. Disponible en http://imipens.org/IMIP_files/PDRON-VT.pdf
- Plan Municipal De Desarrollo 2014 -2016. XXI Ayuntamiento de Ensenada. Baja California, México. Disponible en <http://transparencia.ensenada.gob.mx/doc/file8979s218d51.pdf>
- Zermeño, M. E. (2012). Estrategias Comunitarias de Comunicación para la salud (ECCOS) a partir del estudio de caso de una comunidad de Mexicali, B.C.; México. Tesis de doctorado. Universidad de La Habana, Cuba.
- Zermeño, M. E.; Tinoco, L.; Villegas, E.; Martínez, J.A. & Cardona, A. (diciembre 2012). Comunicación y educación para la salud que previenen muertes por rickettsiosis. RECIIS, Comunicação e Saúde – temas, questões e perspectivas latinoamericanas. Vol. 6, No. 4. Recuperado de <http://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/viewArticle/664/1281>

Factores dentro del aula que influyen en el aprendizaje significativo de la acentuación de palabras

Factors in classroom that influence the meaningful learning of the word stress rules

María Isabel Reyes Pérez

Resumen

Estudios educativos nacionales han arrojado que el error principal en la expresión escrita consiste en la omisión de la tilde, lo cual puede afectar la comunicación de los individuos. En las instituciones de educación secundaria también se hace presente la problemática de la falta de acentuación de palabras por parte de los estudiantes. De esta manera, con el objetivo de identificar los factores que influyen en el aprendizaje de la acentuación, se trabajó una metodología cuantitativa, utilizando un cuestionario de escala Likert y bitácoras de observación como instrumentos para la obtención de información por parte de la muestra conformada por 26 sujetos de estudio. Los resultados arrojaron que los factores relativos a la enseñanza de la acentuación, a la tarea y a los aspectos personales influyen en el aprendizaje de la acentuación. Sin embargo, el factor que predomina es el relativo a la enseñanza de esta temática.

Palabras clave: *Factores para el aprendizaje, Aprendizaje significativo, Reglas de acentuación*

Abstract:

National educational studies have given as results that the main error in writing consists in the absence of the graphic symbol of the word stress in words, which can affect negatively the communication between people. This problem is present in middle schools as well, where the students don't apply the word stress rules. Because of this, the purpose of the study is identifying the factors that influence the learning of the word stress rules. Through a quantitative methodology, a survey and a logbook were used as instruments to obtain information from the 26 subjects who composed the sample. The results were that the factors related to the teaching method of the word stress rules, to the task and to the personal aspects influence the learning of the theme. The predominating factor on the learning achievement about the word stress rules is the one related to the teaching method, though.

Key words: *Learning factors, Meaningful learning, Word stress rules*

Introducción

La expresión escrita de los individuos es una temática de importancia social y educativa. Esto se demuestra gracias a diversos estudios realizados. Un ejemplo de ello es el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), desarrollado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), en el que se evaluó la escritura de los estudiantes de algunos países para realizar un análisis exhaustivo que apoyara las decisiones curriculares y didácticas para contribuir al mejoramiento de la enseñanza de la escritura, la cual se considera como una de las herramientas básicas de la educación (UNESCO, 2010).

A su vez, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2008) realizó un estudio consistente en la evaluación de tres grandes áreas: comprensión lectora, reflexión sobre la lengua y expresión escrita. En cuanto a esta última área, los resultados arrojaron que el tipo de error ortográfico más frecuente es el de acentuación: principalmente la omisión de la tilde. Esto representa un aspecto que hay que tomar en consideración para tratar de contrarrestarlo, ya que como bien menciona Sánchez (2009), la ortografía es un elemento de gran importancia en la sociedad por la función que ésta desempeña y que consiste en la normalización y perdurabilidad de la lengua, pues asegura que se produzca una comunicación eficaz y libre de ambigüedad en los enunciados escritos, independientemente de las diferencias individuales, sociales y geográficas de las personas.

Sin embargo, existen pocos datos que establezcan las razones por las que los resultados arrojados por el estudio anteriormente mencionado se hacen presentes, es decir, el motivo por el que los estudiantes demuestran una ausencia de aprendizaje en cuanto a la temática de la acentuación, lo cual es una problemática actual, puesto que es un aspecto observable en la práctica educativa cotidiana. Con base en esto, la presente investigación tiene el objetivo de identificar los factores que influyen en el logro del aprendizaje significativo de la acentuación de palabras en los estudiantes de secundaria. Para ello, se trabajó con un grupo de segundo grado de secundaria, quienes también presentaron deficiencias en cuanto a la acentuación de palabras.

Desarrollo

1.1 Fundamentación teórica

1.1.1 La enseñanza de la ortografía y acentuación en la escuela: factores para su aprendizaje

En las instituciones educativas, el aprendizaje de temas tales como la ortografía es un problema común para los docentes, ya que lograr su aprendizaje resulta complicado y pocas veces se logra incidir en la expresión escrita (Manziona, 2000).

La enseñanza de la ortografía, y por lo tanto lograr su aprendizaje, se enfrenta a diversas dificultades. Una de estas dificultades puede consistir en los procedimientos didácticos que se utilizan, que suelen consistir en copia de textos, dictados, lecturas, memorización de las reglas, listas de palabras, escritura repetida de palabras, observación y escritura de palabras con ortografía dudosa, etcétera (Dido, 2001). Sin embargo, el tema es de importancia pedagógica, a pesar de que pocos maestros dedican considerable parte del tiempo a la enseñanza a la ortografía, y cuando lo hacen sólo lo llevan a cabo de formas rutinarias y memorísticas, pretendiendo que los alumnos se aprendan reglas o prescribiendo ejercicios repetitivos (INEGI, 2008).

Otro aspecto a considerar en cuanto al aprendizaje de la ortografía o su aplicación consiste en los diversos cambios que ésta sufre, ya que, en ocasiones, cuando las normas finalmente son asimiladas por las personas, aparecen otras nuevas que provocan cambios en la ortografía y por consecuente un desconcierto en los individuos si es que no están al tanto de dichas modificaciones, por lo cual tampoco aplicarían las reglas ortográficas (Larousse, 2009).

1.1.2 Factores en el aula que intervienen en el aprendizaje

De acuerdo con Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (2007), para que los individuos logren un aprendizaje dentro del aula intervienen una serie de factores que influyen en la adquisición del conocimiento, los cuales pueden concentrarse en dos grandes grupos: factores relativos a los aspectos personales y factores relativos a la tarea.

1.1.2.1 Factores relativos a los aspectos personales

Este tipo de factores agrupan a los aspectos que guardan una relación con la percepción que cada individuo tiene de sí mismo como aprendiz. Dentro de este grupo se encuentran la motivación, autoconcepto y autoestima, entre otros (Monereo, Castelló, Clariana, Palma & Pérez, 2007).

Uno de los factores personales que intervienen en la adquisición del aprendizaje del alumno es la motivación que éste tiene por aprender. De acuerdo con Díaz y Hernández (2010), “en el plano pedagógico motivación significa proporcionar o fomentar motivos, es decir, estimular la voluntad de aprender” (p. 57). Así, la motivación que posee el estudiante permite llevar a cabo una explicación acerca de la medida en que los alumnos invierten atención y esfuerzo en determinadas actividades y mostrar disposición para involucrarse en las actividades académicas que provocarán su aprendizaje (Díaz & Hernández, 2010).

Asimismo, el autoconcepto y autoestima se encuentran estrechamente relacionados en cuanto a su influencia para el aprendizaje, ya que ambos contribuyen a desarrollar una percepción en el individuo acerca de cómo aprende y la evaluación que el mismo realiza hacia su aprendizaje (Monereo, Castelló, Clariana, Palma & Pérez, 2007).

1.1.2.2 Factores relativos a la tarea según Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez

Entre estos factores se encuentra la interpretación de la demanda de la misma, que implica que en toda actividad de aprendizaje escolar es necesario que el alumno identifique de forma correcta cuál es la demanda de la tarea. Esto implica que sepa y entienda las indicaciones para la realización de la misma y con qué sentido ha sido formulada, ya que de otra forma el interés y utilidad de la misma no le serán visible y no dedicará esfuerzo al aprendizaje de la misma (Monereo, Castelló, Clariana, Palma & Pérez, 2007).

Otro factor consiste en la naturaleza de la demanda, tomando en consideración: las habilidades cognitivas que implica su resolución y el tipo de contenido que involucra. El primer aspecto se refiere al tratamiento de información para el desarrollo de un aprendizaje. Por ello, el alumno requiere desarrollar las habilidades adecuadas respecto al tipo de demanda que se lleva a cabo, de forma que pueda lograr el aprendizaje.

También, un factor relevante consiste en el nivel de complejidad y las experiencias previas con las que se cuentan, ya que ambos, aunque pueden considerarse por separado, también guardan una relación. Lo anterior, porque algo completamente nuevo para el alumno involucra un mayor esfuerzo para aprenderlo.

Asimismo, el grado de complejidad requiere que los procedimientos, métodos y formas de aprender algo sean diversos, de tal forma que para poder lograr el aprendizaje se requiere que tomar en cuenta dicha complejidad y la manera en que se abordarán las estrategias que permitan la adquisición del conocimiento.

De esta forma, pueden observarse tres principales factores que inciden en el aprendizaje de la acentuación de palabras: los relativos a su enseñanza, a la tarea y a los aspectos personales.

1.2 Métodos empleados

La presente investigación se trabajó mediante el método cuantitativo, con un enfoque no experimental mediante un diseño transeccional, lo que significa que se trabajó con instrumentos estandarizados, con la posibilidad de generalizar los resultados recogidos en un único momento sobre una problemática ya existente, es decir, que no fue provocada por el investigador (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

De esta manera, considerando que la metodología cuantitativa trabaja con variables, en la presente investigación las variables medidas fueron: factores relativos a los métodos de enseñanza de la acentuación en la escuela, factores personales y factores relativos a la tarea.

Las anteriores variables, o categorías, se utilizaron para diseñar las técnicas e instrumentos para obtener la información, como fueron la encuesta mediante la aplicación de un cuestionario de escala de Likert, el cual se conformó por reactivos establecidos con base en las tres variables anteriores, donde los encuestados expresaban su grado de acuerdo o de desacuerdo con base en las proposiciones incluidas. Para ello se utilizaron las opciones de escala: totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

Los resultados obtenidos mediante este instrumento se capturaron en el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) para la obtención de frecuencias, las cuales fueron utilizadas posteriormente para la elaboración de gráficas circulares que permitieran obtener los porcentajes de individuos que respondían según cada una de las opciones de la escala Likert.

Además, ya que la observación se considera una técnica útil para obtener datos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), se optó por también llevar a cabo la técnica del mismo nombre. De esta manera, Albert (2007) menciona que uno de los instrumentos de los que hace uso la observación consiste en las rúbricas, por lo que éstas también se utilizaron para registrar información durante las sesiones de trabajo con los sujetos de estudio, con quienes se aplicó un plan de intervención consistente en la realización de actividades lúdicas, de trabajo en equipo y más apegadas al enfoque constructivista, para identificar el impacto de éstas en el aprendizaje de los alumnos en contraste con las actividades más usuales para la enseñanza de la temática, como son los dictados.

Por su parte, al describir y analizar los resultados obtenidos mediante la observación, se utilizó la clave “Bit. X”, donde X representa el número de bitácora citada dentro de este apartado.

Asimismo, para llevar a cabo la investigación, se definió una muestra de forma probabilística, a la que se le proporcionó el cuestionario diseñado, donde tuvieron que expresar su grado de acuerdo o desacuerdo según los reactivos incluidos. Dicha muestra se conformó por 26 alumnos de segundo grado de secundaria, quienes presentaban deficiencias en cuanto a la problemática abordada en la investigación, es decir, deficiencias en la aplicación de la acentuación al momento de escribir implicando ausencia de un aprendizaje significativo sobre la temática.

1.3 Resultados

A continuación, se describen y analizan los resultados arrojados mediante los instrumentos de obtención de información aplicados. Se presentan primero los datos generales de los sujetos de estudio, para posteriormente presentar los resultados con base en las tres categorías establecidas.

Como datos generales de los sujetos de estudio, el 77%, tiene 13 años, mientras que el 15% tiene 14 años de edad, y tan sólo el 8%, tienen una edad de 12 años. Por su parte, en cuanto al género de los 26 alumnos, el 50% pertenece al género masculino y el otro 50% al femenino.

1.3.1 Factores relativos a la enseñanza de la acentuación

De acuerdo con el reactivo 1, que afirma que los dictados ayudan a que aprenda cómo acentuar las palabras correctamente, el 42 % de los sujetos de estudio contestaron estar de acuerdo; el 31% está totalmente de acuerdo; mientras que el 23% está en desacuerdo y tan sólo el 4% se encuentra totalmente en desacuerdo con este punto. Esto contrasta con lo que menciona Dido (2007), acerca de que una de las posibles dificultades por las que los estudiantes no aprenden a acentuar se deben a métodos de enseñanza tales como los dictados.

Sin embargo, en la práctica y la observación de la misma, se identificó que los dictados no resultan eficientes para el logro del aprendizaje de los alumnos, puesto que al realizar este tipo de actividades los estudiantes presentaron deficiencias cometiendo errores constantes en la escritura de las palabras, así como el uso de las mismas y su acentuación en trabajos posteriores (Bit. 1).

Por su parte, en cuanto a si la memorización de las reglas ortográficas y la escritura repetida de palabras contribuyen al aprendizaje de las reglas de acentuación, el 54% de los encuestados contestó estar de acuerdo con esta mientras que el 23% de ellos comentaron estar totalmente de acuerdo. El 23% restante está en desacuerdo con estos métodos para el logro de su aprendizaje.

Al igual que en el reactivo anterior, se demuestra que los sujetos contradicen la teoría, la cual menciona que los métodos rutinarios o memorísticos, así como la prescripción de ejercicios repetitivos no contribuyen a un aprendizaje o un método de enseñanza eficaz (INEGI, 2008).

A su vez, los resultados de la tercera afirmación “Considero que para aprender la acentuación de palabras es necesario practicar mucho”, fueron los siguientes: más de la mitad, es decir, el 54% contestó estar de acuerdo, mientras que el 46 restante se dividió de la siguiente manera: 23% estuvo totalmente de acuerdo y el otro 23% en desacuerdo.

Al preguntar a los encuestados cómo les gustaría que les enseñaran a acentuar palabras correctamente, sus respuestas pudieron clasificarse en cinco grandes grupos de acuerdo con las características de cada una de ellas.

La mayor cantidad de sujetos, es decir, el 38% mencionó que les gustaría que les enseñaran a través de juegos; la siguiente cantidad más alta fue el 27% quienes contestaron que les gustaría recibir explicaciones o ejemplos por parte del docente. Por su parte, al 19% le gustaría que se les enseñara la temática a través de dictados y ejercicios de práctica, mientras

que 8% de los alumnos comentaron que les gustaría recibir enseñanza a través de videos y el otro 8% restante, ya que sus respuestas no cabían dentro de ninguna de las clasificaciones anteriores, se incluyeron en el grupo de otros debido a ser minoría.

De esta manera, se puede observar que los métodos de enseñanza a aplicar deberían ser diversos, ya que las distintas experiencias de los docentes contribuirán a la adquisición de datos acerca de qué es más conveniente y que provoque un aprendizaje de la ortografía y las reglas de acentuación (Dido, 2007).

En la observación, esto también se hace evidente puesto que los alumnos reaccionan de forma diferente a las técnicas de enseñanza-aprendizaje empleadas, de forma que los resultados varían según la que se haya utilizado (Bit. 1-10).

1.3.2 Factores relativos a la tarea

En la afirmación que consiste en: Entiendo la utilidad de la acentuación de palabras, 12 de los sujetos están de acuerdo, es decir, el 46%. Por su parte, el 27% estuvo totalmente de acuerdo y el otro 27% en desacuerdo.

De esta forma, con base en la teoría de que un estudiante debe poder identificar la utilidad con la que una tarea o temática ha sido formulada, puesto que de otra forma no contará con interés ni pondrá esfuerzo para aprenderla (Monereo, Castelló, Clariana, Palma & Pérez, 2007), se deduce que, en cuanto al aspecto abordado en este reactivo, éste no afecta el aprendizaje de los sujetos encuestados, puesto que están conscientes de la utilidad que tiene la acentuación de palabras.

Por otro lado, la mitad de los encuestados, es decir, el 50% estuvo de acuerdo en que encuentran la relación que la acentuación tiene con su vida diaria. El 27% estuvo en desacuerdo, mientras que el 12% estuvo totalmente en desacuerdo y el 11% estuvo totalmente de acuerdo.

Esto resulta un aspecto positivo, ya que, si los estudiantes no encuentran la intencionalidad de aquello a aprender, el aprendizaje se verá dificultado (Díaz & Hernández, 2010), por lo que al observar que los sujetos identifican la relación entre la acentuación y su vida diaria, este factor no está afectando negativamente.

En cuanto a si la acentuación de palabras les resulta demasiado difícil, el 58% contestó estar de acuerdo con la proposición. Asimismo, el 23% estuvo totalmente de acuerdo, mientras que el 15%, estuvo en desacuerdo y sólo el 4% estuvo totalmente en desacuerdo.

Esto implica que este factor resulta uno de los más significativos en cuanto a la razón de la falta de adquisición de aprendizaje de las reglas de acentuación, ya que la complejidad de un tema o de los procedimientos utilizados para enseñarlo juegan un papel importante para el logro de un aprendizaje significativo (Monereo et al., 2007).

Por otra parte, el reactivo acerca de si para aprender a acentuar requieren de habilidades que no han desarrollado, los resultados obtenidos fueron los siguientes: 50% de los sujetos están de acuerdo, 38% en desacuerdo, 4% están totalmente de acuerdo, 4% totalmente de acuerdo y el 4% de los alumnos no contestó esta pregunta.

Los resultados demuestran que un factor importante acerca de las deficiencias en el aprendizaje significativo de la acentuación por parte de los encuestados consiste en la falta de habilidades que ellos perciben que les faltan, lo cual influye en la problemática tratada, ya que como bien menciona Monereo et al. (2007), para un aprendizaje es necesario que los estudiantes cuenten con las habilidades adecuadas para poder llevar a cabo la tarea que se requiere.

El aspecto de la ausencia de habilidades necesarias para la acentuación también se ha hecho presente en la observación, donde los alumnos demostraron falta de dominio de ciertos aspectos importantes para la temática de la acentuación como es el desconocimiento de la separación de palabras según sus sílabas (Bit. 2).

1.3.3 Factores relativos a los aspectos personales

En cuanto a la afirmación de “Para poder aprender el tema de la acentuación necesito tener una motivación”, el 50% estuvo de acuerdo, el 23% totalmente de acuerdo, el 19% en desacuerdo y el 8% en desacuerdo. De esta forma, el mayor porcentaje general se inclinó por estar de acuerdo sobre lo que la proposición menciona, lo cual se apega a la aseveración sobre la importancia de la motivación, la cual se considera necesaria puesto que influye en la atención y esfuerzo que los estudiantes pondrán en las actividades consideradas ideales para adquirir un aprendizaje (Díaz & Hernández, 2010).

Acerca de creer que, si se proponen aprender cómo acentuar correctamente pueden lograrlo, el 42% de los sujetos de estudio estuvo totalmente de acuerdo, mientras que el 39% está de acuerdo, el 15% en desacuerdo y el 4% en desacuerdo.

Con base en estos resultados, se deduce que la mayoría de los estudiantes cuentan con este factor a su favor, puesto que con un buen autoconcepto acerca de lo que pueden lograr, esto los influye en su capacidad de aprender y la disposición que tienen al aprendizaje (Monereo et al., 2007).

Sin embargo, argumentando con lo observado, los alumnos no demostraron haber formulado el propósito de aprender la acentuación, puesto que, a pesar de las diversas actividades de enseñanza-aprendizaje, el avance en los resultados arrojados ha sido bajo (Bit. 1-10).

Por parte de si aprender el tema de acentuación realmente les interesa, el 46% se mostró de acuerdo. Por otra parte, el 24% estuvo en desacuerdo, mientras que el 15% estuvo totalmente de acuerdo. El 15% restante contestó estar totalmente en desacuerdo. Así, resulta conveniente que el mayor porcentaje de encuestados se mostrara de acuerdo con esta proposición, puesto que el interés que muestren hacia la realización de una tarea o el fomento hacia su propio aprendizaje, contribuirá a su logro (Monereo et al., 2007). Sin embargo, en la práctica, los estudiantes pocas veces demostraron interés en la temática y su aprendizaje significativo (Bit. 1-10).

Conclusiones

Con base en el análisis realizado, se cumplió el objetivo de la investigación al identificar los factores dentro del aula que influyen en el aprendizaje significativo de la acentuación de palabras. Así, se afirma que, para el aprendizaje significativo de la temática anteriormente mencionada influyen los factores de las tres categorías abordadas en el marco teórico: los relativos a la enseñanza de la acentuación, a la tarea y los personales, comprobando que la teoría concuerda con la realidad observada en los sujetos de estudio.

Sin embargo, aunque los factores mencionados influyen en el aprendizaje de la acentuación, el que predomina es el concerniente a la enseñanza de la acentuación, ya que la manera en que ésta se ha llevado a cabo ha ocasionado que la problemática de la falta de acentuación persista, pues los métodos para su enseñanza han consistido en memorizar reglas o realizar dictados.

Por otro lado, se identificó que los adolescentes cuentan con una percepción incongruente en cuanto a los métodos que ellos consideran eficientes para lograr el aprendizaje de las reglas de acentuación y los que realmente lo son, ya que los estudiantes creen que ejercicios como los dictados o aquellos que implican la memorización realmente contribuyen al logro de un aprendizaje, pero al momento de ejecutar este tipo de ejercicios se observan mayor cantidad de errores que cuando se realizan otras actividades relacionadas con la acentuación y que consisten en lo lúdico, como se mencionó anteriormente.

A su vez, gracias al trabajo realizado, se establece que una de las razones por las que ejercicios como los dictados no resultan significativos para el aprendizaje de la acentuación por parte de los alumnos, consiste en que suelen utilizarse como una técnica inicial para la enseñanza de la temática, cuando la realidad es que funcionan mejor como un medio para

comprobar el aprendizaje, puesto que los estudiantes requieren contar con antecedentes sobre la acentuación, tales como las reglas, la separación de sílabas y la comprensión del tema.

Con base en lo anterior, estos estudios ayudarían a identificar los cambios significativos en cuanto a cómo los alumnos adquieren un aprendizaje, además de determinar qué adecuaciones es necesario que se realicen en cuanto a la forma de enseñanza del tema para lograr un impacto en el aprendizaje del estudiante.

Asimismo, tomando en consideración lo anterior, se hacen las siguientes recomendaciones:

-Aplicar estrategias, técnicas y actividades diversas en cuanto a la enseñanza de la acentuación, las cuales impliquen el juego, interacción entre compañeros y la reflexión, para lograr un impacto en el aprendizaje significativo de los estudiantes en cuanto a esta temática.

-Brindar un seguimiento a investigaciones acerca de las situaciones de aprendizaje en cuanto al tema de la acentuación, de forma que los conocimientos se apliquen dentro del aula y se logre el aprendizaje significativo de los alumnos.

Referencias bibliográficas

Albert, M. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. México: McGraw Hill.

Díaz, F. & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.

Dido, J. (2001). *Clínica de ortografía: una búsqueda abierta a nuevos recursos*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill Education.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. INEGI. (2008). *La ortografía de los estudiantes de educación básica en México*. México: INEE.

Larousse. (2009). *Ortografía, lengua española*. México: Larousse.

Manzione, C. (2000). Aproximación a un aporte teórico-didáctico de la ortografía. *Revista educación*, 24(1). Recuperado de:
<http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/1053/1114>

Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. & Pérez, M. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. México: Grao Colofón.

Sánchez, D. (2009). Una aproximación a la didáctica de la ortografía en la clase de ELE. *Revista de didáctica español como lengua extranjera.*, (9). Recuperado de: http://marcoele.com/descargas/9/sanchez_ortografia.pdf

UNESCO. (2010). *Escritura, un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001919/191925s.pdf>

TERCERA PARTE

**Enseñanza semipresencial y a
distancia e Investigación Educativa
como alternativas formativas
del siglo XXI**

Desarrollo de competencias docentes para la educación a distancia: experiencia de una universidad pública mexicana

Development of teaching competences for distance education: experience of a mexican public university

José Eduardo Perezchica Vega
Félix Emmanuel Lizalde Martínez
Jesuán Adalberto Sepúlveda Rodríguez

Resumen

La estrategia de formación docente ha sido diseñada en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) a fin de desarrollar las capacidades de los académicos de la institución para impartir cursos en modalidades semipresencial y a distancia, misma que se integra en el Diplomado en Competencias Docentes para la Educación a Distancia. Esta estrategia surge a partir de la necesidad institucional y nacional por desarrollar competencias digitales y didáctico-pedagógicas en los docentes de educación superior, y se da en el marco de la oferta de cursos de formación docente ya existente en la UABC a través del Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente (PFFDD). Su planeación y organización se ha dado conforme a la identificación de necesidades de capacitación específicas en los últimos años, tanto por el alineamiento a metodologías didácticas (de planeación, conducción y evaluación del aprendizaje en modalidades no presenciales), el uso de la plataforma institucional y otras aplicaciones de internet, etc. El diplomado comenzó a ofertarse en 2016, cuenta ya con dos generaciones de docentes que lo han acreditado por completo, y hay un listado amplio de docentes cursándolo. Se espera que una cantidad mayor siga inscribiéndose a los cursos del diplomado y lo acrediten.

Palabras Clave: *Competencias docentes, formación docente, educación a distancia, educación superior.*

Abstract.

The teacher training strategy has been designed at the Autonomous University of Baja California (UABC) in order to develop the capacities of the institution's academics to teach courses in blended and distance learning, which is integrated in the Teaching Competences for Distance Education Certificate. This strategy arises from the institutional and national need to develop digital and didactic-pedagogical competences in higher education teachers, and is given within the framework of the offer of existing teacher training courses at the UABC through the Flexible Program of Teacher Training and Development (PFFDD). It's planning and organization has taken place according to the identification of specific training needs in recent years, both for the alignment to didactic methodologies (planning, conducting and evaluating learning in non-presential modalities), the employment of the institutional platform and other internet applications, etc. The certificate began to be offered in 2016, it already has two generations of teachers who have fully accredited it, and there is a large list of teachers taking it. It is expected that a greater amount will continue enrolling in the certificate courses and accredit it.

Keywords: *Teaching competences, Teacher's training, Distance education, Higher education.*

Introducción

En la UABC el tema de las tecnologías aplicadas al proceso de enseñanza-aprendizaje se manifiesta de manera muy reiterada, desde el mismo Modelo Educativo hasta los programas de desarrollo institucional y de cada facultad; ya sea en diversos acuerdos y documentos, donde se plasma la inclinación de la UABC y de las Unidades Académicas hacia un adecuado desarrollo e incorporación de TIC para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Cabe resaltar que en el Modelo Educativo se orienta hacia dónde se dirige la universidad, sostenido por su visión y misión, y en éste se favorece a la innovación educativa desde sus diferentes componentes (el aprendizaje centrado en el alumno, el enfoque por competencias, las modalidades de aprendizaje, la extensión y vinculación, y la movilidad) (UABC, 2013a, p. 35), y gracias a ello, se puede propiciar el desarrollo de nuevas alternativas académicas, calidad en los programas, atender la cobertura, etc. Es decir, el Modelo Educativo da soporte para seguir trabajando sobre la innovación educativa y que con ello, se pueda atender problemáticas como la cobertura, la calidad, la equidad y la pertinencia.

En el marco de lo anterior, y considerando el contexto institucional, nacional e internacional, se vuelve fundamental establecer los mecanismos que permitan formar apropiadamente al personal académico de la institución, para su adecuado desempeño en las modalidades semipresencial y/o a distancia.

Referentes teóricos para el desarrollo de competencias docentes para la educación a distancia

Una de las búsquedas principales al formar a los docentes para su correcto desempeño en la educación a distancia es evitar lo advertido por Cabero y Marín (2014, p.16): que en “las aulas virtuales se están reproduciendo las metodologías tradicionales que se llevan a cabo en las clases presenciales, utilizando las TIC como recursos de control institucional de los estudiantes”. Por lo anterior, resulta fundamental formar adecuadamente a los docentes en aquellas competencias propias de la docencia virtual, no sólo en el manejo de las plataformas educativas disponibles, sino brindarles herramientas que les permitan utilizarlas, además de forma adecuada pedagógicamente, de forma crítica, creativa e innovadora.

En torno a la definición y organización de competencias docentes asociadas el uso de TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje (tanto en modalidades a distancia, semipresenciales, como presenciales) existe amplia literatura. Algunos ejemplos abordan las competencias

docentes a la luz del modelo TPACK ("Technological Pedagogical Content Knowledge"), propuesto por Mishra y Koehler (2006), el cual: busca reflexionar sobre los distintos modelos de conocimientos que los profesores necesitan tener para incorporar las TIC de forma eficaz, y así conseguir con ellas efectos significativos en el aprendizaje de sus alumnos. Este, además, parte de la asunción de que los profesores necesitan desarrollar tres tipos de conocimiento para poder llevar a cabo esta acción: tecnológicos, pedagógicos y de contenidos o disciplinares (Cabero, Marín y Castaño, 2015, p.14).

Dicho modelo describe lo que un docente necesita para desempeñarse adecuadamente, combinando los conocimientos sobre el contenido de la materia (CK), los pedagógicos (PK) y los tecnológicos (TK) (Ilustración 1). Aunque, como plantean Cejas, Navio y Barroso (2016, p.109):

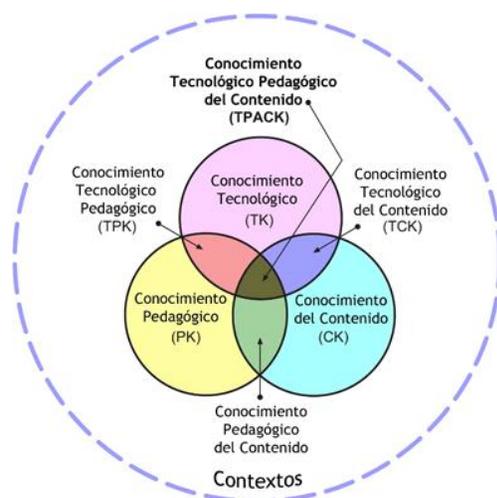


Ilustración 1. Modelo TPACK. Fuente: Cejas, Navio y Barroso (2016, p.109).

Estos conocimientos no trabajan aislados, sino que están entrelazados entre ellos, generando nuevos conocimientos que emergen del modelo. Es por ello que se ha creído oportuno representarse con un diagrama de Venn, reflejando de esta manera la interacción entre las tres dimensiones (PK, CK y TK) y la emergencia de otras cuatro derivadas de los constructos principales (TPK, TCK, PCK y TPACK).

Lo anterior, considerando a su vez lo señalado por Cabero y Marín (2014) en cuanto a que “la disciplina impartida por el docente, [...] determinará notablemente el uso concreto que podamos hacer de la TIC y la posibilidad de adecuación de sus sistemas simbólicos a las características de la disciplina” (p.20).

Por otra parte, desde el punto de vista de la formación de las competencias docentes para la educación a distancia, debemos considerar diferentes documentos de referencia encaminados

a armonizar la formación de docentes con estándares ideales. Resalta aquí, el documento “Estándares de Competencia en TIC para Docentes”, publicado por UNESCO en 2008, donde se revisan dichas competencias en torno a tres enfoques: alfabetismo en TIC, profundización del conocimiento y generación de conocimiento. A la vez, se contrasta con componentes de los sistemas educativos, como: currículo, política educativa, pedagogía, utilización de las TIC, organización y capacitación de docentes (Tabla 1). Es así que los programas de formación de docentes pueden servirse de este panorama para enfatizar y organizar sus esfuerzos de forma más estructurada. En tal sentido, el presente programa incorpora algunos de estos conceptos en su propuesta, sobre todo, aquellos en los enfoques relativos a la profundización y la generación del conocimiento, así como en la pedagogía, organización y administración, utilización de TIC.

Tabla 1. Fuente: EDUTEKA.org (2008), adaptado de UNESCO (2008) "Estándares de competencias en TIC para docentes".

	Nociones básicas de TICs	Profundización del conocimiento	Generación de conocimiento
Pedagogía	<i>Integrar las TICs</i> Saber dónde, cuándo (también cuándo no) y cómo utilizar la tecnología digital (TIC) en actividades y presentaciones efectuadas en el aula.	<i>Solución de problemas complejos.</i> Estructurar tareas, guiar la comprensión y apoyar los proyectos colaborativos de éstos.	<i>Autogestión.</i> Modelar abiertamente procesos de aprendizaje, estructurar situaciones en las que los estudiantes apliquen sus competencias cognitivas y ayudar a los estudiantes a adquirirlas.
Práctica y formación profesional	<i>Alfabetismo en TICs.</i> Tener habilidades en TIC y conocimiento de los recursos WEB, necesarios para hacer uso de las TIC en la adquisición de conocimientos complementarios sobre sus asignaturas, además de la pedagogía, que contribuyan a su propio desarrollo profesional.	<i>Gestión y guía.</i> Crear proyectos complejos, colaborar con otros a docentes y hacer uso de las redes para acceder a la información, a colegas y expertos externos, todo lo anterior con el fin de respaldar su propia formación profesional.	<i>Docente modelo de educando.</i> Mostrar la voluntad para experimentar, aprender continuamente y utilizar las TIC con el fin de crear comunidades profesionales del conocimiento.
Plan de estudios	<i>Conocimientos básicos.</i> Tener conocimientos sólidos de los estándares curriculares (plan de estudios) de sus asignaturas como también, conocimiento de los procedimientos de evaluación estándar. Además, deben estar en capacidad de integrar el uso de las TIC por los estudiantes y los estándares de éstas, en el currículo.	<i>Aplicación del conocimiento.</i> Poseer un conocimiento profundo de su asignatura y estar en capacidad de aplicarlo (trabajarlo) de manera flexible en una diversidad de situaciones.	<i>Competencias del Siglo XXI.</i> Conocer los procesos cognitivos complejos, saber cómo aprenden los estudiantes y entender las dificultades con que éstos tropiezan.

Organización y administración	<i>Aula de clase estándar.</i> Estar en capacidad de utilizar las TIC durante las actividades realizadas con: el conjunto de la clase, pequeños grupos y de manera individual. Además, deben garantizar el acceso equitativo al uso de las TIC.	<i>Grupos colaborativos.</i> Ser capaces de generar ambientes de aprendizaje flexibles en las aulas. En esos ambientes, deben poder integrar actividades centradas en el estudiante y aplicar con flexibilidad las TIC, a fin de respaldar la colaboración.	<i>Organizaciones de aprendizaje.</i> Ser capaces de desempeñar un papel de liderazgo en la formación de sus colegas así como en la elaboración e implementación de la visión de su institución
Utilización de TICS	<i>Herramientas básicas.</i> Conocer el funcionamiento básico del hardware y del software, así como de las aplicaciones de la productividad, un navegador de Internet, un programa de comunicación, un presentador multimedia, y aplicaciones de gestión.	<i>Herramientas complejas.</i> Conocer una variedad de aplicaciones y herramientas específicas y deben ser capaces de utilizarlas con flexibilidad en diferentes situaciones basadas en problemas y proyectos.	<i>Tecnología generalizada.</i> Tener capacidad de diseñar comunidades de conocimiento basadas en las TIC, y también de saber utilizar estas tecnologías para apoyar el desarrollo de las habilidades de los estudiantes tanto en materia de creación como para su aprendizaje permanente y reflexivo.

Así mismo, existen otros referentes internacionales que se pueden considerar para el establecimiento de competencias docentes en relación al uso de TIC, competencias digitales, educación a distancia, etc. Tal es el caso de los Estándares Docentes de la Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación (ISTE, por sus siglas en inglés), que en su versión más reciente (2008), describe los siguientes estándares con los correspondientes indicadores de desempeño, donde los docentes:

Facilitan e inspiran el aprendizaje y la creatividad de los estudiantes. Los docentes usan su conocimiento sobre temas de una materia/asignatura, sobre enseñanza y aprendizaje y sobre las TIC, para facilitar experiencias que mejoren el aprendizaje, la creatividad y la innovación de los estudiantes, tanto en ambientes presenciales como virtuales.

Diseñan y desarrollan experiencias de aprendizaje y evaluaciones propias de la era digital. Los docentes diseñan, desarrollan y evalúan experiencias de aprendizaje auténtico y valoraciones, que incorporan herramientas y recursos contemporáneos para optimizar el aprendizaje de contenidos de manera contextualizada, y para desarrollar el conocimiento, las habilidades y las actitudes identificados en los Estándares para Estudiantes.

Modelan el trabajo y el aprendizaje característicos de la era digital. Los docentes demuestran conocimientos, habilidades y procesos de trabajo representativos de un profesional innovador en una sociedad global y digital.

Promueven y ejemplifican ciudadanía digital y responsabilidad. Los docentes entienden temas y responsabilidades sociales, locales y globales, en una cultura digital en evolución; y demuestran comportamientos éticos y legales en sus prácticas profesionales.

Se comprometen con el crecimiento profesional y con el liderazgo. Los docentes mejoran continuamente su práctica profesional, modelan el aprendizaje individual permanente y ejercen liderazgo en sus instituciones educativas y en la comunidad profesional, promoviendo y demostrando el uso efectivo de herramientas y recursos digitales.

La revisión de los documentos de referencia anteriores, permiten visualizar un extenso mapa de competencias docentes, que no sólo toca competencias instrumentales (respecto al uso de las TIC), o pedagógicas-organizacionales, sino de manera ampliada hacia muchas de las áreas que están relacionadas con la docencia. En tal sentido, y considerando que la institución cuenta con un programa de formación para su personal docente, la estrategia de formación en estas competencias ha ido evolucionando a la par que han evolucionado los proyectos institucionales, sus objetivos y estrategias, así como las mismas tendencias de docencia en estas modalidades, hasta llegar, en el escenario reciente, a un esquema de formación más amplio, profundo y articulado.

Antecedentes y contexto institucional

Históricamente, en la UABC se ha venido incorporando el uso de tecnologías de información al proceso de enseñanza-aprendizaje de forma gradual y constante desde, al menos, los últimos seis períodos rectorales. Desde iniciativas para promover el desarrollo de plataformas educativas propias (UABC-Virtual en 2000), o el uso de plataformas educativas comerciales o libres ya promovidas institucionalmente (Blackboard, BSCW, Moodle, etc.), hasta el desarrollo de programas de formación cada vez más amplios, en aspectos tecnológicos y didácticos.

Por ejemplo, en 1999 el informe de rectoría recoge que “En cuanto al *Programa de modalidades educativas no convencionales* [...], se ofrecieron cursos semestrales vía Internet sobre educación en línea y talleres para el diseño/rediseño de cursos orientados a la educación en esta modalidad” (UABC, 2000, p. 76). Para 2003 se señala que se trabaja y apoya en el desarrollo de proyectos asociados a diferentes modalidades de cursos en línea, como “UABC-Virtual, Blackboard, Red de Servicios de Conocimientos en Metodología de Investigación, y el Sistema de @ulas para ofrecer y diseñar cursos en línea” (UABC, 2003, p.150). Y, en 2006 se da la creación del Centro de Educación Abierta (Centro de Educación Abierta y a Distancia, desde 2015):

Orientado a la conformación de redes de cooperación docente apoyadas en tecnologías y sistemas de información, para el diseño e impartición de cursos en programas académicos formales, diseño instruccional con base en objetos de aprendizaje y búsqueda de nuevas modalidades educativas para la UABC (UABC, 2006, p.75).

Con lo anterior, la capacitación en el uso de TIC y su incorporación en la docencia en modalidades semipresencial o a distancia ha ido creciendo paulatinamente, con la participación de 403 profesores en 2011 (UABC, 2011a, p.42), 818 en 2012 (UABC, 2012, p.208), 1001 en 2013 (UABC, 2013b, p.189), 521 en 2014 (UABC, 2014, p. 52), 710 en 2015 (UABC, 2015a, p.64), y 870 profesores en 2016 (UABC, 2016, p.5).

Políticas y estrategias institucionales

La elaboración de los Planes de Desarrollo Institucional (PDI) de Instituciones de Educación Superior (IES) como la UABC, muestra la atención a los procesos de evolución institucional, a los diagnósticos internos, al establecimiento de metas y visiones a corto y largo alcance, etc., convirtiéndose en cartas de intención para un momento histórico determinado. Así mismo, estos incluyen la atención a diferentes recomendaciones por parte de organismos internacionales que se vuelven políticas a un nivel nacional, plasmadas en documentos oficiales del gobierno y de entes autónomos (*vgr.* ANUIES).

Si observamos la historia reciente de la UABC, utilizando sus PDI como carta de intenciones de cada momento histórico, en materia de educación apoyada en TIC habremos de identificar un énfasis que va moviéndose desde la habilitación inicial, madurando hacia el establecimiento de las condiciones para la operación de las modalidades en los programas educativos de la institución.

Por ejemplo, el PDI 2003-2006 incluyó la iniciativa institucional 7: Tecnologías de la información y la comunicación, la cual contenía iniciativas específicas como: “7.3. Capacitación a maestros y estudiantes en el uso de las TIC”, “7.4. Integración de las TIC a los procesos de capacitación del personal”, y “7.5. Profesionalización de la producción de cursos a distancia” (UABC, 2003). El PDI 2007-2010 (UABC, 2007) incorporó entre sus políticas institucionales generales y específicas, estrategias como: “Fortalecer el programa institucional de formación docente que incluya a profesores de posgrado y se enfoque en habilitar en las nuevas tecnologías del aprendizaje y nuevas formas de aprender a aprender [...]” (p.139), “Capacitar a los académicos en el uso de tecnologías de información en apoyo al proceso de aprendizaje” (p. 156). Por su parte, el PDI 2011-2015 (UABC, 2011b) abordó como parte de la iniciativa específica “1.2.2. Contribución de la UABC a la atención a la demanda de educación superior con equidad” el que la UABC continuaba “contribuyendo a

atender la creciente demanda de educación superior en Baja California mediante el impulso a las modalidades de educación semipresencial y a distancia” (p. 64).

Ahora bien, en el Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019 vigente se establecen una serie de elementos que impulsan la diversificación hacia modalidades no presenciales. En su visión 2025, el rasgo distintivo I. Oportunidades educativas, señala que “Los programas educativos se imparten bajo las modalidades presencial, no presencial y mixta, y tienen una vocación regional” (UABC, 2015b, p.129). La política general para el cumplimiento de la misión y el logro de la visión 2025, en cuanto a modalidades: “se privilegiará la ampliación y diversificación de la oferta educativa a través de la modalidad mixta” (UABC, 2015b, p.136). A su vez, en congruencia con dicha política general, el mismo PDI define los programas institucionales y sus objetivos, siendo el primero de ellos: “1. Oportunidades educativas. Objetivo a. Ampliar y diversificar las oportunidades educativas para propiciar que un mayor número de jóvenes pueda realizar sus estudios en la Universidad” (UABC, 2015b, p.141). Con las siguientes estrategias para su implementación:

1.8 Promover el diseño e implementación de programas educativos en la modalidad mixta” y “1.10: Incentivar la implementación de un programa de capacitación de académicos para la impartición de programas en la modalidad mixta, que se mantenga actualizado para dar respuesta oportuna a necesidades identificadas” (UABC, 2015b, p.147).

La administración actual ha tomado medidas específicas para el logro de los objetivos establecidos en esta materia. Por ejemplo, la transición del Centro de Educación Abierta (anteriormente parte de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa), a Centro de Educación Abierta y a Distancia, como un órgano que ejercerá sus funciones en coordinación con el rector de la Universidad, y con la función principal de:

Llevar a cabo las estrategias institucionales de aprovechamiento de las TICC en el proceso de enseñanza aprendizaje en los programas educativos de la institución, a través de planear, definir, operar y evaluar proyectos de innovación y servicios, conforme a las directrices del modelo educativo de la Universidad, y el correspondiente modelo académico para modalidades no presenciales (UABC, 2015c, p.30).

Con lo anterior, el CEAD estableció dentro de su planeación interna el atender las políticas y objetivos del PDI 2015-2019 ya resaltadas anteriormente, incluyendo: “1.10: Incentivar la implementación de un programa de capacitación de académicos para la impartición de programas en la modalidad mixta, que se mantenga actualizado para dar respuesta oportuna a necesidades identificadas” (UABC, 2015b, p.147). Esta última se atiende en trabajo

conjunto con el Centro de Innovación y Desarrollo Docente (CIDD) de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE).

Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente

Para la UABC la capacitación de los docentes es uno de los ejes principales para cumplir con las iniciativas institucionales, tanto para responder eficazmente a las problemáticas de su entorno, como para desarrollarse dentro de la institución en las actividades de docencia, tutoría, e investigación.

La instancia responsable de la capacitación de los docentes en la UABC es la FPIE, a través del CIDD, quien se encarga de instrumentar el Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente (PFFDD). Dicho programa tiene el propósito de capacitar de forma gratuita a los docentes para fortalecer la profesionalización, formación y actualización del personal de la UABC, organizando una oferta de cursos y talleres en siete dimensiones temáticas: 1. Modelo Educativo de la UABC, 2. Competencias para la docencia universitaria, 3. Didácticas específicas, 4. Innovación educativa, 5. Tecnologías de la información, 6. Producción académica, 7. Programas especiales; y tres ejes a). Previsión del proceso enseñanza aprendizaje, b). Conducción del proceso enseñanza aprendizaje, y c). Valoración del proceso enseñanza aprendizaje. (FPIE, 2010, p. 17)

En esta actividad el CEAD colabora con el CIDD para integrar la propuesta de formación docente en la dimensión 5 de Tecnologías de la información, particularmente en lo relacionado con incorporación de TICC a procesos educativos y para la diversificación de modalidades hacia soluciones semipresenciales y a distancia en línea, impulsando la formación docente en el uso de plataformas educativas (principalmente Blackboard) y el diseño instruccional de cursos apoyados en TIC (presenciales, semipresenciales o en línea). Esto, en los últimos diez años, ha significado la ampliación y diversificación de dicha oferta comenzando con un solo curso integrador de 40 horas que buscaba desarrollar ambas habilidades, y progresando poco a poco hacia la creación de nuevos cursos para profundizar en habilidades-contenidos específicos (herramientas de evaluación en Blackboard, aplicaciones libres de internet, etc.), hasta alcanzar la oferta actual de ocho cursos de 25 horas cada uno, siendo uno semipresencial y los siete restantes impartidos en línea, en períodos semestrales e intersemestrales, a profesores de los tres campi de la institución. Esta transición ha incluido la creación de cursos con una vida breve (uno o dos semestres) o que sustituyeron a otros (al actualizarse contenidos o herramientas que incluían).

Planteamiento del problema.

Las IES mexicanas cuentan en prácticamente todos los casos, con programas propios encaminados a la formación de sus docentes, incluso en el desarrollo de sus competencias digitales o en la preparación para que estos impartan cursos en modalidades no convencionales (semipresencial o mixta, y a distancia). No obstante, cada una de ellas decide los mecanismos para instrumentar dicha estrategia formativa en función de sus características, de la necesidad formativa real y de sus expectativas al respecto (por ejemplo, si cuentan o no con programas educativos en modalidades no presenciales). Algunos casos que pueden mostrarnos la variedad de estrategias de formación docente en estos temas son:

La Universidad Nacional Autónoma de México que, a través de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, ofrece tres diplomados de formación en educación mediada por tecnología (1. Diplomado en docencia para la educación a distancia, 2. Diplomado en la formación para la educación a distancia, 3. Diplomado nuevos escenarios para la docencia), dirigidos a docentes que se inician o especializan en las modalidades abierta, a distancia o mixta (CUAED-UNAM, 2017).

El Instituto Politécnico Nacional, a través de la Unidad Politécnica para la Educación Virtual, promueve una oferta de cursos de formación para los diferentes actores que participan en su modelo educativo (asesor, autor, tutor), formándoles desde los principios de asesoría en ambientes virtuales de aprendizaje, hasta estrategias de aprendizaje y asesoría, estrategia comunicativas, uso de recursos didácticos, etc. (UPEV-IPN, 2017).

El Instituto Tecnológico de Sonora, el cual brinda, además de un “Taller para facilitadores”, un “Diplomado de Círculo de Actualización a Facilitadores” en modalidad semipresencial, que incluye módulos como: a) Creación de ejercicios y tutoriales, b) Objetos de aprendizaje, c) Redes sociales y hangouts, d) Revisión a distancia y presentaciones colaborativas, e) Presentaciones en vídeo y avatar (ITSON, 2017).

La Universidad Autónoma del Estado de México, a través de la Dirección de Educación Continua y a Distancia, oferta para sus profesores los cursos de: 1) Formación y Actualización para Docentes en Tecnología Educativa, y 2) Herramientas tecnológicas para la Elaboración de Material Educativo en Línea, así como los diplomados: 1) Diseño de Materiales Digitales en Escenarios Virtuales, 2) Docencia en Ambientes Virtuales, 3) Diplomado: Tutoría Académica en Modalidad a Distancia (UAEMex, 2017).

En la UABC, a partir de la creación del Centro de Educación Abierta en 2006, y con la transición hacia Centro de Educación Abierta y a Distancia (CEAD) en 2015, se ha trabajado de forma premeditada en la formación de competencias digitales docentes y su habilitación

en la docencia en modalidades semipresencial y a distancia. Se inició con el uso de tecnologías de información, comunicación y colaboración como apoyo a actividades docentes en la modalidad presencial, sin embargo, poco a poco, dadas las tendencias educativas actuales y las necesidades de la institución, se ha comenzado a dirigir los esfuerzos a preparar a los docentes para diseñar y conducir experiencias de aprendizaje en modalidades semipresencial y a distancia.

Con esta experiencia como base, surge la posibilidad de integrar un programa completo de formación del docente a través de una solución tipo Diplomado, donde se integra una ruta más especializada y dirigida a fortalecer el núcleo de docentes capaces de diseñar y conducir actividades semipresenciales y a distancia en línea. Asimismo, se ha considerado pertinente ofrecer este tipo de programas para incentivar a los docentes que han estado capacitándose continuamente en los cursos pertenecientes a la dimensión Tecnologías de la Información del PFFDD de la UABC. Finalmente, con el desarrollo de este diplomado, se pretende llegar a más usuarios y, con ello, seguir propiciando en los docentes el uso de las TICC como herramienta de apoyo a su labor docente e impactar positivamente a las iniciativas del PDI, en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes y en sus posibilidades de formación. Se decidió la creación del diplomado como tal, para que su estructuración interna ayude a orientar la ruta formativa de los profesores interesados, así como brindarles un reconocimiento por alcanzar dicho grado de formación.

Estrategia formativa: Diplomado en competencias docentes para la educación a distancia

Considerando lo anterior: los referentes teóricos y modelos en torno al desarrollo de competencias docentes para la educación a distancia, el desarrollo histórico y las políticas actuales de la institución, así como la observación de las estrategias seguidas por otras IES del país, el CEAD se dio a la tarea de instrumentar el diplomado en competencias docentes para la educación a distancia, a partir de la oferta formativa ya existente y de la valoración en torno a las competencias digitales docentes y los retos que en dicho sentido se presentan.

A continuación se describe el diplomado desde su justificación, las competencias, general y específicas (mismas que retoman y coinciden con los modelos ya descritos en la primera sección del presente), los cursos que lo conforman y su tipología, así como la ruta formativa ideal que se planteó para que un profesor pueda formarse y desarrollar las competencias planteadas.

Justificación.

Existen cuatro razones importantes que justificaron la creación del Diplomado: Competencias docentes para la educación a distancia:

Primero, con este programa se pretende contribuir a las acciones encaminadas a fortalecer la capacitación de personal universitario, tanto en competencias pedagógicas, como en el uso de TICC, útiles en la generación de experiencias de aprendizaje atractivas para las nuevas generaciones de alumnos;

Segunda, crear una masa crítica de docentes con experiencia para diseñar y conducir experiencias de aprendizaje en modalidades semipresencial y a distancia, que pueda colaborar en estrategias de cobertura, calidad, pertinencia y equidad, a partir de la diversificación de la modalidad presencial hacia otras alternativas con el uso de TICC;

Tercero, incentivar a los docentes a que adquieran un nivel más avanzado en su desarrollo de competencias docentes para la educación a distancia, ya sea en modalidades semipresenciales o en línea.

Cuarto, desarrollar de forma organizada e identificable, el cumplimiento de la estrategia 1.10 del PDI 2015-2018: “Incentivar la implementación de un programa de capacitación de académicos para la impartición de programas en la modalidad mixta, que se mantenga actualizado para dar respuesta oportuna a necesidades identificadas” (p.147).

Competencia general del diplomado.

1. Diseñar e impartir cursos bajo la modalidad semipresencial o a distancia, a través del dominio de TICC, estrategias didácticas y de plataformas virtuales de aprendizaje, así como adquirir el conocimiento teórico que sustentan dichas modalidades.

Competencias específicas.

1. Utilizar el Sistema de Administración de Cursos Blackboard como apoyo a la incorporación de tecnología en la práctica docente, en modalidades semipresencial y a distancia, facilitando las actividades de comunicación, colaboración, evaluación y seguimiento, con el fin de mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos, con actitud proactiva y responsable.
2. Diseñar pruebas, sondeos y bancos de preguntas, para su aplicación en formato presencial o a distancia, utilizando el módulo de evaluación de Blackboard y el centro de calificaciones, con actitud proactiva, reflexiva y responsable.
3. Identificar las mejores prácticas en la conducción de un curso en línea, relativas a la comunicación, interacción, formas de retroalimentación, fomento de la honestidad académica, motivación y manejo de conflictos, mediante la revisión de materiales digitales, la interacción e intercambio de ideas con pares y la práctica directa en casos concretos, para fortalecer el perfil docente en ambientes virtuales, con una actitud crítica, reflexiva y de respeto.

4. Diseñar estrategias didácticas apoyadas en Tecnologías de Información, Comunicación y Colaboración, que permitan el logro de las metas de aprendizaje de los alumnos de un curso, demostrando el uso eficiente de TICC, el pensamiento creativo, a la vez que se manifiesta iniciativa, pensamiento crítico, organización y responsabilidad.
5. Diseñar cursos en modalidades de aprendizaje a distancia, a partir de la revisión de diferentes modelos de diseño instruccional, con énfasis en el propuesto por el Centro de Educación Abierta y a Distancia, buscando promover el aprendizaje significativo y autónomo, demostrando iniciativa y organización.
6. Diseñar cursos en modalidades de aprendizaje mixta o semipresencial a partir de la revisión del método de *flipped classroom* o aula invertida, elaborando con ello el diseño instruccional que incluya la planeación y estrategias que mejor promuevan el aprendizaje significativo y autónomo de los alumnos, demostrando iniciativa y organización.
7. Identificar el contexto internacional, nacional y local de la incorporación de tecnologías de información, comunicación y colaboración en procesos educativos. Así como distinguir las características de las modalidades didácticas: presencial apoyada en TICC, semipresencial y a distancia en línea y describir las competencias digitales que deben desarrollar docentes y alumnos para desenvolverse en ambientes virtuales de educación superior.
8. Identificar y practicar diferentes herramientas gratuitas de internet, que pueden incorporarse en la docencia, conocer sus ventajas y formas de uso, con el fin de mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos, en las diferentes modalidades de enseñanza-aprendizaje, mediante una actitud reflexiva, creativa y responsable.
9. Elaborar material didáctico digital, que considere y cumpla con criterios pedagógicos y tecnológicos, así como disciplinares, y que sirva para favorecer los aprendizajes conceptuales, procedimentales o actitudinales de los estudiantes, de forma atractiva, significativa e innovadora.

Cursos que conforman el diplomado.

El diplomado está compuesto por cinco cursos obligatorios, de 25 horas cada uno, para completar 125 horas. Y cuatro cursos optativos, de 25 horas cada uno, de los cuales, el docente deberá acreditar, al menos, dos de ellos y sumar 50 horas. Esto representa un total de 175 horas para completar el diplomado. Esta distribución se presenta en la Tabla 2 a continuación.

Tabla 2. Cursos obligatorios y optativos, su duración y la competencia que cubren del Diplomado en Competencias Docentes para la Educación a Distancia.

Curso	Duración	Tipología	Competencia
- Blackboard para el trabajo en línea.	25 horas	Obligatorio	1
- Taller de herramientas de evaluación en Blackboard.	25 horas	Obligatorio	2
- Conducción de cursos en línea.	25 horas	Obligatorio	3
- Estrategias didácticas apoyadas en TICC.	25 horas	Obligatorio	4
- Diseño instruccional para cursos en línea.	25 horas	Obligatorio	5
- Flipped Classroom: Diseño instruccional para cursos semipresenciales.	25 horas	Optativo	6
- Educación y tecnologías: Modalidades alternativas.	25 horas	Optativo	7
- Aplicaciones gratuitas de internet para la docencia.	25 horas	Optativo	8
- Elaboración de material didáctico digital.	25 horas	Optativo	9

A su vez, en el presente diplomado se hace la propuesta al docente de incluir, como uno de sus cursos optativos, un Curso Online Masivo y Abierto (*MOOC*, por sus siglas en inglés) acreditado en alguna de las plataformas reconocidas por su oferta de este tipo de cursos en conjunto con universidades de todo el mundo. En tal caso se le solicita la constancia correspondiente expedida por la plataforma (*Coursera* [<https://www.coursera.org>], *edX* [<https://www.edx.org/>], *Académica* [<http://academica.mx>], *Miríada X* [<https://miriadax.net/>], *México X* [<http://mx.televisioneducativa.gob.mx/>], entre otras que los coordinadores del diplomado definan y anuncien).

Ruta formativa del diplomado.

El diplomado se plantea para que sea desarrollado en una ruta o secuencia que le permita ir desarrollando competencias pedagógicas y tecnológicas, simultáneamente y de forma acumulativa. Esta ruta sugerida (Ilustración 2) no requiere cumplirse necesariamente en este orden, puesto que se reconoce que el docente podrá organizar su propia ruta formativa a partir del interés y disponibilidad, así como la agenda propuesta por el PFFDD.

A su vez, considerando que los cursos que forman parte del diplomado ya existen con dos o hasta cinco años de antigüedad (estando en actualización constante), se decidió que todos los

interesados que ya tuvieran acreditado alguno de estos cursos, ya sean obligatorios u optativos, se les validarán para fines del diplomado, mientras se presentara y verificaran las constancias correspondientes y estos no fueran anteriores a 2010.

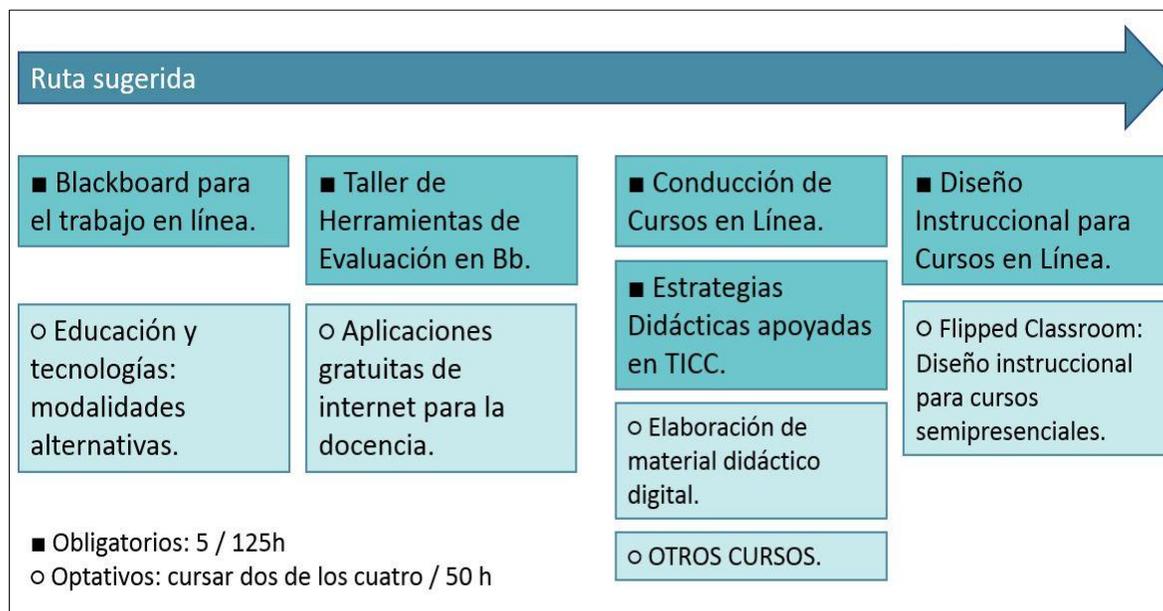


Ilustración 2. Ruta sugerida del Diplomado en Competencias Docentes para la Educación a Distancia. Elaboración propia (2016).

Difusión, operación y resultados.

El diplomado comenzó a ofertarse formalmente a partir del período intersemestral de verano de 2016, lanzando una convocatoria en mayo a través de medios electrónicos, a fin de que se registraran aquellos docentes interesados en obtener el diploma, independientemente de que ya contaran con cursos acreditados previamente o que comenzaran apenas en dicho periodo a cursar y acreditar los mismos. Lo mismo volvió a convocarse en el semestre siguiente, en noviembre, ampliando la difusión.

En el primer período de inscripción se registraron 252 profesores de la mayoría de las unidades académicas de la UABC, tanto Profesores de Tiempo Completo como de Asignatura. En el segundo periodo de inscripción fueron 152 profesores adicionales los registrados.

Si se considera que los profesores universitarios, en la medida de su interés y disponibilidad de tiempos, acreditan uno o hasta cuatro cursos por período intersemestral, el tiempo estimado para que un profesor acredite los cursos necesarios ronda entre los dos períodos intersemestrales (acreditando cuatro y tres cursos respectivamente), y los dos años

(acreditando dos cursos por periodo). Esto, claro está, implica que cada docente defina sus metas en cuanto al diplomado y para quienes lo administran, supone una labor constante de comunicación y seguimiento con los profesores inscritos que se encuentran en el trayecto del diplomado.

Se debe agregar que, como parte de las medidas que el CEAD ha emprendido para validar el cumplimiento de requisitos mínimos para los profesores que imparten asignaturas en modalidad semipresencial y a distancia en programas educativos presenciales de la UABC (a quienes se les pide que cuenten con una formación mínima de los cursos: a) *Blackboard para el trabajo en línea*, b) *Diseño instruccional para cursos en línea*, y c) *Conducción de Cursos en Línea*) (CEAD-UABC, 2016a), se crearon mecanismos de acreditación de los dos primeros de esos cursos a través de evidencias de la competencia (CEAD-UABC, 2016b), lo cual puede suceder en cualquier momento del semestre y que les permite obtener la constancia correspondiente a esos cursos tanto para los fines administrativos ya mencionados, como para sumarlos a su expediente en el diplomado.

Por otra parte, algunos docentes han aprovechado que durante 2016 y 2017 se ha estado ofertando durante el semestre, dos de los tres cursos de formación mínima: *Diseño instruccional para cursos en línea*, y *Conducción de Cursos en Línea*.

En consecuencia al trabajo realizado, el primer grupo de 24 profesores que acreditó el diplomado durante 2016 fue, en la mayoría de los casos, gracias a que ya contaban con uno o más cursos acreditados y el diplomado los motivó a complementar su formación. Al finalizar el período intersemestral de verano 2017, se incrementó la cantidad de profesores egresados del diplomado con 42 adicionales hasta agosto de 2017. Se espera que se continúen diplomando una cantidad mayor durante el ciclo de invierno en diciembre de 2017 y enero de 2018.

Conclusiones y trabajos futuros

A partir de la experiencia actual con la implementación de esta estrategia formativa para el personal académico de la UABC, el grupo de trabajo que participó en su diseño y que da seguimiento al cumplimiento de sus objetivos pudo llegar a las primeras conclusiones al respecto.

Si bien la normatividad, cultura y sistemas de reconocimiento institucionales se han ido adaptando en los últimos años, para motivar a que los profesores incorporen TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje, hemos de reconocer que la creación del diplomado que aquí se presenta ha motivado a una mayor demanda por los cursos que forman parte de la dimensión Tecnologías de la Información del PFFDD, llenando su cupo de atención muy rápidamente. Aunque también se contempla que en el mediano plazo se normalice la

demanda de estos cursos, al permear entre los docentes la formación y se concentre la atención en la enseñanza.

Este y los demás esfuerzos de formación docente que se llevan a cabo en cuanto al uso e incorporación de TIC a la docencia, o a las competencias docentes para la educación a distancia, brindan a las Unidades Académicas de la institución la capacidad para que sus recursos humanos incrementen la cantidad de asignaturas que se imparten en modalidades semipresencial o a distancia en sus programas educativos e, inclusive, el que se exploren y desarrollen proyectos más elaborados en estas modalidades. Esto pues, a mayor formación, se dan más iniciativas, tanto individuales, como de unidad académica o como proyectos institucionales.

No obstante, se reconoce que será tarea próxima el medir el impacto directo del diplomado, como estrategia formativa, en el desarrollo de las competencias digitales de los docentes y en la cantidad y calidad de los cursos que estos diseñan e imparten en la institución. Y, de igual manera, será necesario continuar evaluando el impacto específico de cada uno de los cursos que integran el diplomado para mantenerlos actualizados y vigentes, aún si esto supone la creación de nuevos cursos que se sumen a la oferta.

Referencias bibliográficas

- Cabero, J. y Marín, V. (2014). Miradas sobre la formación del profesorado en TIC. *Enl@ce Revista venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 11 (2), 11-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82332625005>
- Cabero Almenara, J., Marín Díaz, V., & Castaño Garrido, C. (2015). Validación de la aplicación del modelo TPACK para la formación del profesorado en TIC. *@Tic. Revista D'innovació Educativa*, 0(14), 13-22. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/4001>
- Centro de Educación Abierta y a Distancia de la UABC (CEAD-UABC, 2016a). Formación docente mínima para la operación de cursos semipresenciales y/o a distancia. Recuperado de http://cead.mx1.uabc.mx/index.php?option=com_content&view=article&layout=edit&id=196
- Centro de Educación Abierta y a Distancia de la UABC (CEAD-UABC, 2016b). Acreditación de cursos a través de evidencias de la competencia. Recuperado de http://cead.mx1.uabc.mx/index.php?option=com_content&view=article&layout=edit&id=195

- Cejas León, R., Navío Gámez, A., & Barroso Osuna, J. (2016). Las competencias del profesorado universitario desde el modelo TPACK (conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido). *PiXel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, 0(49), 105-119. Recuperado de <http://acdc.sav.us.es/ojs/index.php/pixelbit/article/view/352/787>
- Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM (CUAED-UNAM) (2017). Diplomados. Recuperado de <http://web.cuaed.unam.mx/diplomados-en-educacion-a-distancia/>
- EDUTEKA.org (2008) Estándares UNESCO de competencia en TIC para docentes. Recuperado de <http://www.eduteka.org/articulos/EstandaresDocentesUnesco>
- Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE) (2010). Evaluación y Prospectiva del Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente 2010. Recuperado de http://pedagogia.mxl.uabc.mx/Seccion%20Documentos/Evaluacion_y_prospectiva_2010.pdf
- Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) (2017). Capacitación EaD. Recuperado de <http://www.itson.mx/servicios/adistancia/Paginas/capacitacion.aspx>
- International Society for Technology in Education (ISTE) (2008). Estándares Nacionales de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para Docentes. Recuperado de http://www.iste.org/docs/pdfs/nets-for-teachers-2008_spanish.pdf?sfvrsn=2
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. Recuperado de <http://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- UNESCO (2008) Estándares de Competencias en TIC para Docentes. Recuperado de <http://www.oei.es/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- Unidad Politécnica para la Educación Virtual del Instituto Politécnico Nacional (UPEV-IPN) (2017). Formación docente en ambientes virtuales. Recuperado de <http://www.upev.ipn.mx/servicios/paginas/fdav.aspx>
- Universidad Autónoma de Baja California (UABC). (2000). Informe de Rectoría 1999-2000. Mexicali: Autor.
- _____. (2003a). Informe de Rectoría 2003. Mexicali: Autor.
- _____. (2003b). Plan de Desarrollo Institucional 2003-2006. Mexicali: Autor.
- _____. Informe de Rectoría 2006. Mexicali: Autor.
- _____. Plan de Desarrollo Institucional 2007-2010. Mexicali: Autor.

- _____. (2011a). Informe de Rectoría 2011. Mexicali: Autor.
- _____. (2011b). Plan de Desarrollo Institucional 2011-2015. Mexicali: Autor.
- _____. (2012). Informe de Rectoría 2012. Mexicali: Autor.
- _____. (2013a). Modelo Educativo de la UABC. Mexicali: Autor. Recuperado de <http://www.uabc.mx/planeacion/cuadernos/ModeloEducativodelaUABC2014.pdf>
- _____. (2013b). Informe de Rectoría 2013. Mexicali: Autor.
- _____. (2014). Informe de Rectoría 2014. Mexicali: Autor.
- _____. (2015a). Informe de Rectoría 2015. Mexicali: Autor.
- _____. (2015b). Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019. Mexicali: Autor.
- _____. (2015c). Acuerdo de Creación del Centro de Educación Abierta y a Distancia de la Universidad Autónoma de Baja California. Gaceta Universitaria, 349. Recuperado de <http://sriagrul.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Acuerdos/Rector/38.pdf>
- _____. (2016). Informe de Rectoría 2016. Mexicali: Autor.
- Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex) (2017). Educación Continua. Dirección de Educación Continua y a Distancia. Recuperado de <http://www.seduca.uaemex.mx/>

El Reto de las IES con la discapacidad e Integración educativa: Estrategia UABC

The Challenge of Higher Education Institutions, Disabilities and Educational Inclusion: UABC's Strategy Education and Society

María Esther Vázquez García
Martha Chairez Jiménez

Resumen

Las instituciones educativas asumieron el compromiso de formar a niños y niñas como adultos sociales. Pero las condiciones de educabilidad cambiaron, las realidades de 1954⁹, 1994¹⁰ y 2016¹¹, han implicado cambios sociales, políticos y educativos, es evidente que son realidades hoy de diversidad y competencias educativas. Es un reto el ingreso, mantenerse y avanzar en el sistema escolar. México provee educación laica, gratuita y obligatoria en nivel básico, sin importar creencias político-religiosas, sexo, raza. De manera cualitativa se incidió en la práctica con estudiantes de psicología y en la atención de sujetos especiales, para describir la experiencia a partir de discurso de los alumnos y resultados de los programas de atención. Se utilizó la filosofía del ACP, además del Atlas-ti, versión 5.0. El propósito fue la formación profesional e intervención con casos de educación especial (EE).

Palabras Claves: *Educación, educación superior, formación, inclusión.*

Summary

The educational institutions assumed the commitment to train children as social adults. But the conditions of educability have changed, the realities in México of 1954 [1], 1994 [2] and 2016 [3], have involved social, political and educational changes, it is evident that today are realities of diversity and educational competencies. It is a challenge to enter, stay and advance in the school system. México provides secular, free and obligatory education at the basic level, regardless of political-religious beliefs, sex, and race. In a qualitative way, it was influenced in practice by students of psychology and the attention of special subjects, to describe the experience from the students' discourse and the results of the attention programs. The philosophy of the PBS was used, in addition to Atlas-ti, version 5.0. The purpose was professional training and intervention with special education (SEd) cases.

Keywords: *Education, higher education, training, inclusion.*

1.- Una realidad donde la mujer ya ejerce un voto

2.- Una realidad donde Se advierte la necesidad de la Integración Educativa

3.-Una realidad donde Se habla de una Reforma Educativa se encarcela un líder sindical de la educación y se aprueban las sociedades de convivencia en la ahora llamada Cd. de México.

Introducción

Las competencias de desempeño demandadas a los niños y niñas hoy día son mayores, por ende debe haber un mayor compromiso y participación por parte de las instituciones educativas, profesores, familia y ciudadanía. El artículo tercero constitucional también advierte de esta atención integral, sobre cobertura educativa y no exclusión. Pero este artículo NO refiere el término discapacidad o EE, aunque no lo excluye y parece integrador, el hecho de dejarlo implícito, hace más fácil que no se respete. La Ley General de Educación por el contrario, en su Artículo 41, enuncia de manera puntual:

La educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género. Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos (sf: 1).

Sin embargo y pese a la legislación, en la operatividad la ley anterior adolece de un seguimiento, no existe un órgano el cual sancione, y se queda sólo como una recomendación según el discurso de los padres de familia; si no se brinda el servicio... pues no pasa nada.

Otro ejemplo más reciente es el Modelo Educativa de Reforma de la SEP (2016):

Para materializar el nuevo planteamiento pedagógico, se parte de una nueva visión que pone la Escuela al Centro del Sistema Educativo, como espacio en donde convergen todos los recursos y esfuerzos de los distintos actores. Bajo este enfoque, las comunidades escolares deben contar con más apoyo, recursos y acompañamiento para progresivamente desarrollar las capacidades que les permitan ejercer una mayor autonomía de manera responsable (2016).

En los ejes cruciales del Modelo o propuesta de reforma de 2016 tampoco se habla o incluye en forma explícita a la EE y/o discapacidad. México, no es el único país que enfrenta problemas en su sistema educativo y en el campo de EE, lo comparte en mayor o menor medida con toda América.

Cada país asume una responsabilidad y las estrategias para atacar sus dificultades; no se trata sólo dificultades de cobertura, están las exigencias y competencias que hoy demandan el uso de las tecnologías (las iniciativas en Argentina, Chile y EUA van en esa dirección). En el caso particular de Argentina en 2015 se reportaban resultados de la vigilancia y seguimiento

de los programas de integración educativa de acuerdo a la ley de educación, en la provincia de Córdoba en 2015 con sanciones a las escuelas.

En la opinión de Hopenhayn como miembro de la CEPAL (2003), señaló:

Educar con nuevas tecnologías de información y conocimiento implica, educar para imprimirle el uso de ellas, sentidos que compatibilicen las nuevas formas de producir y trabajar con las nuevas formas de ejercer derechos, afirmar culturas, informarse, comunicarse a distancia y formar parte de redes (p. 1).

El autor desde 2003 señalaba el reto de la escuela como institución, ante los ciudadanos, al mismo tiempo ponía en evidencia que por lo menos en México, el Gobierno actual y administraciones anteriores, no han logrado cumplir tal responsabilidad de “proveer”, hay aún pendientes de la reforma y acuerdos de 1993-1994, tampoco se ha vinculado a las nuevas tecnologías en todos los niveles educativos ni en todas las escuelas, en las aulas de servicios para la población con discapacidad y/o de EE.

Las palabras de Hopenhayn en 2003, pueden perfilar un tipo de individuo, con un nivel más competitivo, pero para ello es necesario cubrir primero un nivel elemental de vida. Sólo entonces, después de cubrir con la necesidad base ese individuo puede intentar acceder a ese otro contexto de modernidad y por ende de competencia educativa y tecnológica.

Estas son condiciones refiriéndose a niños y niñas regulares (normales), pero las exigencias para los casos especiales (con discapacidad o de necesidades especiales) son mayores. Contrario a Hopenhayn y a la CEPAL, Santillán en 2010 planteaba:

Han quedado atrás los tiempos en que la educación era vista como una actividad inercial de las sociedades y una mera obligación de los gobiernos. En la actualidad, quienes trabajamos diariamente por brindar un servicio educativo pertinente, con calidad, equidad y diversificación en la oferta, sabemos que el aprendizaje y por ende el conocimiento, se transforma en un poderoso capital humano, factor clave para la realización de todo un proyecto de vida y generación de ventajas competitivas respecto a otros individuos (p. 2).

Lo anterior parece un mensaje alentador para el estudiante, debido a que se percibe perseverante y desea salir adelante, pero al mismo tiempo enfatiza las desigualdades en cuanto a condiciones de equidad y acceso educativo, pone en perspectiva el sueño de muchos estudiantes cuyas condiciones de educabilidad son limitadas debido a las condiciones que sean por ejemplo y en particular si son de EE.

Desarrollo

Articulando ejes complejos

El ser inclusivo aun cuando se busque ser competitivo, implica la oportunidad para todos por el hecho de ser ciudadanos de un mismo contexto social, y puedan luchar como rivales de oportunidades educativas, de acuerdo a sus capacidades y no conforme a una exclusión anticipada determinada por la condición de tener una discapacidad, tener Necesidades de educación especial (NEE) o por carecer de las necesidades básicas (techo, comida, vestido, etc.).

El ser humano tiene matices que lo hacen verse diferente, pero no debe ser por ello restringido o excluido de sus ambientes sociales, porque entonces querría decir: Al ser desigual al resto de los individuos o ciudadanos... ¿deja de ser un ciudadano de su comunidad?, no debe ser así.

Las barreras en una comunidad son la restricción o exclusión, pueden ocurrir intencional o como accidente, es preferible pensar que la gran mayoría de las veces ocurre de manera accidental, de otra forma se corre el riesgo de pensar en forma negativa en una postura deliberada en la cual se ignora en forma al otro, su respeto y sus derechos.

Desigualdades en el escenario de la educación y EE.

La EE en el mundo se ha ido transformando en las últimas décadas.

Primero con el movimiento de la integración educativa y ahora de cara al proceso de educación inclusiva. La educación especial se encuentra en una situación teórica de desconcierto e indefinición, al grado que algunos autores se preguntan si debe desaparecer; en cambio, en el terreno práctico se encuentra conformada por instituciones sólidas que no parecen susceptibles de cambios drásticos en el corto plazo. (Romero y García, 2013, p.1)

Los grupos se convierten en vulnerables (ejemplo: pobres, niños, indígenas, adultos mayores, mujeres y personas con discapacidad), en escenarios micro o locales cuando se comparan con grupos de poder; El caso de la EE es igual y demandan atención porque coexisten en el mismo entorno social que los otros. En este sentido según la indefinición planteada por Romero y García (2013), no es otra cosa sino la no correspondencia entre unas instituciones las cuales reportan solidez y las necesidades insatisfechas de la población con NEE.

El tiempo actual globalizado y las formas variadas de los individuos minoritarios, para enfrentar y sobreponerse en su contexto, es también una realidad vista quizá como contradictoria o desconcertante.

Vázquez (2012):

“(…) La intención es justo ilustrar que en el grupo de EE, todo adquiere dimensiones de mayor complejidad, comparándolas con las de los demás, una vez que la dinámica de globalización se va desarrollando. No sólo enfrentan la marginación por los efectos globales, sino además enfrentan la marginación de su propio entorno no sólo social sino también en muchos casos familiar” (p.72).

México se ha sumado a diversos convenios internacionales para promover la atención educativa a personas con necesidades educativas especiales (NEE), motivados por presiones de políticas educativas internacionales, reformas o leyes con el mismo fin; la NO exclusión ni marginación, la protección y mejora bienestar en EE. La gran mayoría de dichas leyes son desconocidas por la población en general, incluso por los mismos involucrados con el campo de EE por ejemplo: Secretaría de Educación Pública [SEP], 2006

De acuerdo a la Secretaría de Educación Pública, México firmó acuerdos derivados de la Conferencia Mundial sobre **Educación para Todos Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje**, realizada en Jomtiem, Tailandia, en 1990, y la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales de 1994, las cuales constituyen uno de los principales fundamentos para la construcción de una educación que responda a la diversidad (p.13).

Esta situación no es un asunto sólo de legislación, es un asunto de políticas educativas, públicas, de salud y sociales, sin embargo al mismo tiempo parece no ser asunto de nadie.

En 2007 en el Diario Oficial de la Federación, se publica la Ley proclamada por el Diputado Rincón Gallardo en contra de la Discriminación a las personas con discapacidad. . . a diez años de su oficialización es evidente que resulta desconocida o sin mayor importancia para muchos en México, no hay sanciones ni asesorías para los afectados, no es de dominio público.

Tal parece que en el país evolucionan los conceptos y se declaran Reformas, más por una moda que por convicción o por la necesidad de cambios en las prácticas cotidianas. Es un hecho político, histórico y de formato la Reforma al Modelo Educativo en 2016 pero no de fondo, como ejemplo lo siguiente la UNESCO en todo el mundo en 2013 indicó:

Sigue habiendo 57 millones de niños que no están aprendiendo simplemente porque no van a la escuela. El acceso no es el único problema crítico, la mala calidad limita

también el aprendizaje, aun para los niños que logran ir a la escuela. Un tercio de los niños en edad de cursar la enseñanza primaria no están aprendiendo las nociones básicas, hayan estado o no en la escuela (Bocova, 2013, p. 3).

Es el panorama en educación regular, pero en EE es mayor la preocupación porque sin proponérselo México parece solo un simulador en el cumplimiento de objetivos, Veamos, la Integración educativa como meta de la SEP en la década de los 90's:

Son muchas las condiciones que se deben conjuntar para alcanzar la meta de integrar a las escuelas y aulas regulares a los alumnos y las alumnas con NEE(...): modificaciones legislativas, apoyo de las autoridades educativas, cambios en la organización de los centros escolares y en las actitudes de todos los implicados (directivos, maestros, padres de familia y, en algunas ocasiones, de los mismos niños), transformación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, evolución en las prácticas de evaluación. El primer paso para realizar estos cambios es reconocer que la integración educativa no constituye un acto caritativo, sino un esfuerzo (...) que permitan que los niños aprendan de acuerdo con sus potencialidades (1996-2002 p.41).

Más de una década después el concepto cambia ahora se habla de inclusión y la UNESCO puntualiza:

La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños (a) s del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños (a). Se basa en el principio de que cada niño/a tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y deben ser los sistemas educativos los que están diseñados, y los programas educativos puestos en marcha (...) (2006: 1).

La realidad es que en palabras más o palabras menos se expresa una misma problemática con necesidad de respuestas y cambios que al día de hoy no se han atendido son 20 años con la misma situación.

Las preguntas quedan sin respuesta pero Barton (2008) nos aproxima a una posible explicación.

El principal motivo de ignorar tanto a la discapacidad en las obras recientes sobre políticas sociales, es indudable que, la mayoría de los autores consideran a la discapacidad como una categoría no problemática para fines analíticos; es decir aceptan la condición general de discapacidad, como tragedia personal. (p. 20)

Bajo esta idea la sociedad, instituciones o Gobierno, jamás asumirán una responsabilidad, en tanto se vea como una problemática individual. Hace falta trabajo, en particular trabajo de investigación educativa, para resolver problemáticas con el quehacer investigativo. La mera crítica o denuncia, no son suficientes.

La población vulnerable o con NEE que ahora se le denomina con discapacidad y se especifica su condición particular de acuerdo a la UNESCO en 2016.

No se trata sólo de personas con problemas por fracturas, en silla de ruedas, sino de individuos ciegos, sordos o con diagnóstico del espectro autista.

La reflexión en la cual se busca situar al lector es que los profesores, ya no de educación básica, sino los docentes en la universidad necesitan estar preparados para atender a los nuevos alumnos especiales.

Desafortunadamente la investigación en el campo educativo parece estar ciclada, en momentos parecen redundar sobre los mismos temas y no se incluye el de EE. La investigación educativa en México (1999-2002) es el resultado de una de las actividades centrales impulsadas por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa para fortalecer el desarrollo de investigación en el país.

COMIE (2003) afirma:

La política educativa ha adquirido una importancia central en el país para el desarrollo del sistema educativo, en particular para educación básica y la formación de docentes y se ha empezado a convertir en un objeto de estudio de los científicos de la educación (p.97)

La investigación educativa no ha logrado aún un lugar protagónico para impactar más allá de una crítica dura y se coloque en la intervención de los problemas del aula, el COMIE reconoce las debilidades de investigación en cuanto a cantidad y en el caso de grupos vulnerables el panorama de oportunidades se torna más oscuro, señalando por COMIE: 1999-2002; 2003:

En años recientes, los cambios de visión y de paradigma conceptual en Educación Especial, han derivado de nociones políticas o presiones económicas en el país, demandan nuevos enfoques que justifiquen las políticas de Educación Especial. Es decir, tomada una decisión de cambio en las políticas, se buscan los enfoques teóricos de los cuales se pueden derivar prácticas educativas concordantes a dicha visión política (p. 237).

Esto resulta contradictorio, debería ocurrir en dirección inversa, dada una problemática determinar las prácticas con los enfoque más efectivos y después, hacer la propuesta de una política para operar dentro de las aulas.

El COMIE por su parte para 2003 reconoce un incremento en el campo de la investigación y sin embargo, al mismo tiempo afirma: el incremento es mínimo en educación y más específicamente en el área de EE.

En observaciones de Romero y García (2013) no respecto a la investigación educativa sino en relación a “educación especial” se encuentra en una situación teórica de desconcierto e indefinición, al grado que algunos autores se preguntan si debe desaparecer pero en la práctica hay una fuerte demanda de servicios...de igual modo denotan la falta de investigación y desconocimiento de una realidad particular.

La experiencia de articulación dentro de la UABC y la Facultad

A partir de la Modificación de Conducta (MC) como referente único o postura teórica, bajo distintas modalidades de aprendizaje que se ofrecen a los alumnos en la facultad como: Ayudantía de Investigación, el Servicio Social, un Proyecto de Vinculación, es posible vincularse con la comunidad. Se comparte la experiencia de trabajo que tuvieron los alumnos de psicología, sus comentarios y sentir, cuando formaron parte de la intervención-atención de casos de EE y su integración en educación superior. Su participación implicó la elaborar programas apegándose al Apoyo Conductual Positivo (ACP) y Terapia Redirective, presentando los avances en video.

Metodología- Método

Se trabajó e incluyó la experiencia de tres estudiantes de psicología, quienes a través de la clase de MC, bajo distintas modalidades de aprendizaje brindaron apoyo en la integración de casos de EE como parte de su práctica de formación.

Objetivos:1) Responder a las necesidades de los sujetos para los cuales se elaboran los programas de atención y 2) Exponer la experiencia de trabajo que vivieron, bajo asesoría y

elaboraron los programas atención a los casos. Dicho de otra forma Compartir la experiencia de trabajo de intervención de los alumnos de psicología, como apoyo a la Integración (inclusión) de sujetos especiales en la universidad.

Con una aproximación cualitativa se describen dos líneas de trabajo, atender las necesidades locales inmediatas en una dirección de formación y en otra paralela de intervención, con el formato de Galindo (1987) la filosofía del ACP, Carr Edward (1980; 2003) y la Terapia Redirigida TR¹² representada por Swartz (1995; 2005; 2010). Se usó del software atlas ti para la revisión de las respuestas de los estudiantes de psicología.



Esquema # 1 Swartz, 1995, 2005; Vázquez, 2010, 2014

Sujetos alumnos con NEE: En este apartado es una muestra totalmente deliberada su elección ya que el sujeto era el alumno con NEE que requería el apoyo. Un alumno de la Facultad de Ciencias Administrativas (FCA) de 28 años de edad que cursa actualmente el 7mo semestre (2017), el otro de la Facultad de Artes de 25 años actualmente ya egresado en 2012, ambos de la UABC.

Sujetos alumnos de psicología: Tres estudiantes que participaron cada uno bajo una modalidad distinta, Servicio social, Ayudantía de Investigación y proyecto de Vinculación. Los tres sujetos ya habían cursado las materias de Desordenes orgánicos de desarrollo y de la conducta y la materia de MC, además de estar participando y una de las tres modalidades antes mencionadas.

Procedimiento: Los estudiantes de psicología responderían una pregunta igual para todos, la misma se analizaría con el software. Pregunta: ¿Cuál es su experiencia al elaborar y aplicar programas utilizando el ACP y TR desde tu modalidad de aprendizaje? Los programas elaborados y aplicados fueron la guía a seguir. Cada estudiante reportó trabajo en video e impreso de un mínimo de 15 horas de atención. El profesor armó las siguientes categorías resumidas o representadas en 4 códigos, con ellos se analizarían sus respuestas en atlas ti¹³, (5.0).

¹² Revisar esquema 1. Swartz, 2010; Vázquez, 2014.

¹³ Scientific Software Development, 2006.

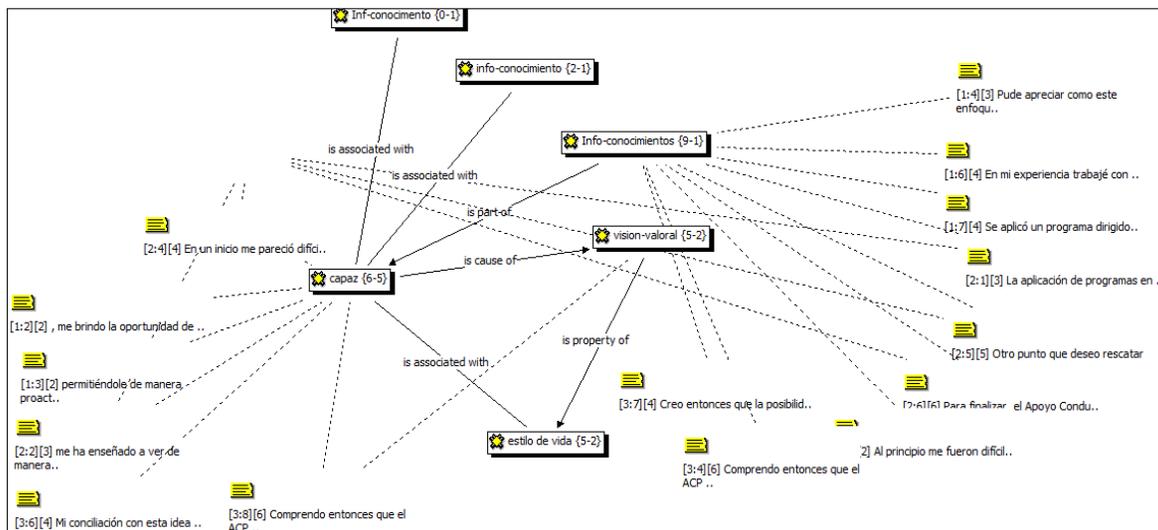
Ejemplo: los códigos fueron 1).-Información/conocimiento: Estos conceptos encierran evidencia donde refieren manejo de conocimiento e información revisada en la clase, incluso citas o explicaciones de un aprendizaje adquirido. 2).-Capaz: El código capaz refiere que el alumno se presume o sabe suficiente para asumir la responsabilidad trabajar con el caso verificar su desempeño, incluso modificando intervenciones o actividades. 3).-Visión/valoral: En este caso el estudiante va más allá y revisa implicaciones y efectos de los programas y formas de intervenciones presentes y futuras con total ética y respeto por el otro., y 4).-Estilo de vida: Reconoce la filosofía de trabajo del ACP e incluso identifica ventajas de asumirlo en interacciones cotidianas con las personas de su entorno.

Proceso de Codificación: Los textos son documentos que se analizan son primarios, es decir, “datos brutos, Muñoz (2005)”; Los Códigos suelen ser la unidad básica de análisis. Los Memos son anotaciones para hacer comentarios de un nivel cualitativamente superior, explícito y hechos durante el proceso de análisis. El Atlas-ti permite también agrupar en Familias de los de componentes principales (Documentos, Códigos y Anotaciones).

Resultados

Se presentan las redes de cada uno de los tres estudiantes universitarios para después mostrar los concentrados en Memos de los tres y ver si existen concordancias entre sus respuestas en relación a los códigos, en redes y familias de memos.

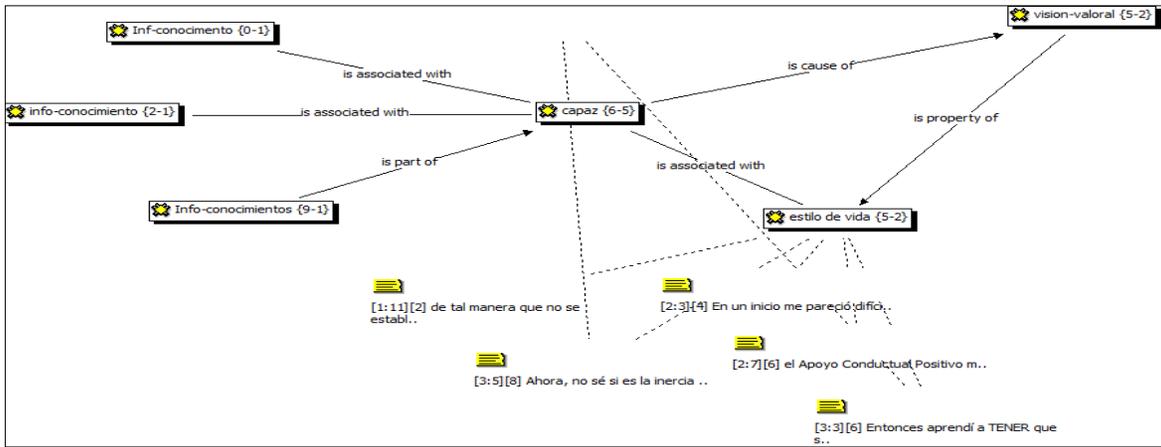
Figura 1. Red E1: Alumna de ayudantía de investigación



El hallazgo en el sujeto estudiante de psicología, en esta figura 1, maneja la información, emplea términos técnicos y hace evidente que prioriza las necesidades de caso con NEE con el que trabaja. Se observa arriba 0-1, ese refiere información, en el código 6-5 se advierte el

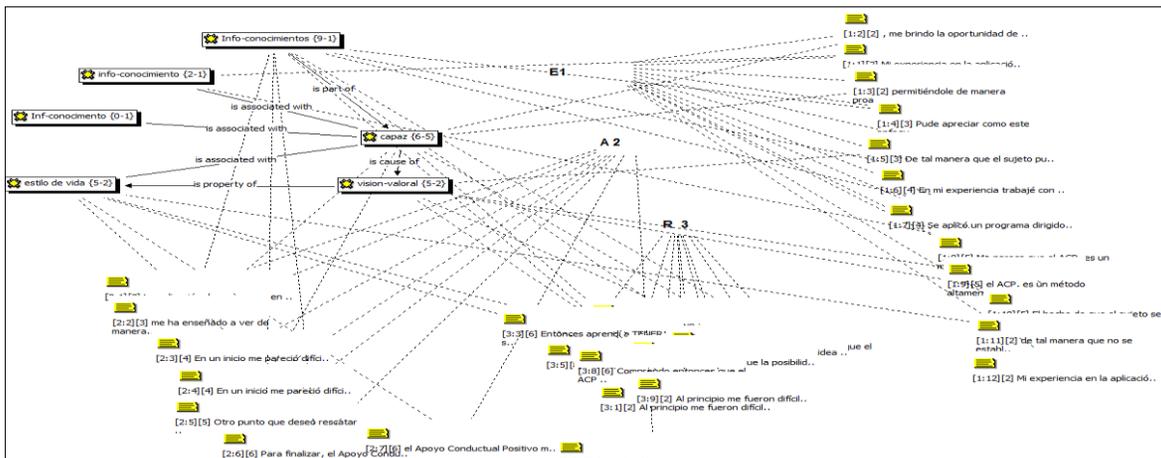
código capacidad y en los códigos 5-2 habla de valor y estilo de vida como positivamente afectados por la experiencia.

Figura II. Red A2: Alumno de Servicio Social



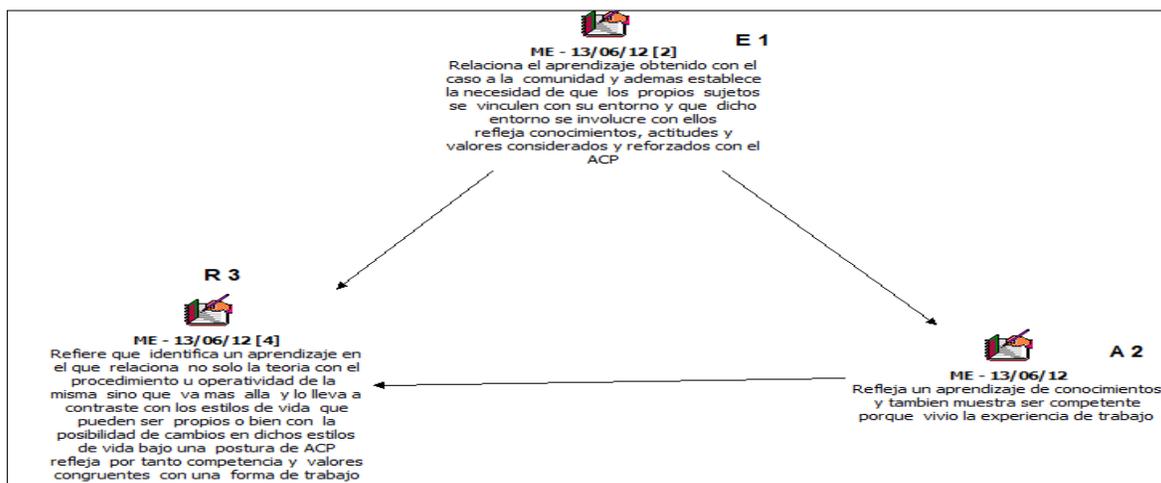
En el caso de la alumna de servicio social, reporta también reconocer los contenidos de información necesarios para trabajar con el sujeto de la comunidad y empleó también términos técnicos apropiados, además de reconocer como la forma de trabajo influye en el propio estilo de vida y no sólo en el sujeto que recibe atención. Se presentan u observan los 4 códigos.

Figura III. Red R3: Alumno participante de la material de MC y proyecto de Vinculación



En la figura III, es el alumno que participa en el proyecto de vinculación, se advirtió su capacidad para lograr igual a sus compañeros, emplear términos técnicos en la atención de su caso, pudo retroalimentar a los padres de menor y llevar a término el programa con logros en su sujeto.

Figura IV. Memos de los tres alumnos, estos coinciden entre sí



Cada estudiante bajo supervisión e independiente a la modalidad en la que se aproxime al conocimiento e intervención con los casos, aportó a su formación como psicólogo, en este ejercicio en específico así fue, los tres alumnos se apropiaron de la información y términos técnicos además de concluir con éxito sus respectivos programas el trabajo se convirtió en una satisfacción, así lo refirieron al académico. El trabajo supervisado es la nuestra propuesta de aportar un recurso que haga frente a la crisis de la educación en lo local, en Mexicali México. Según Santillán 2010:

La experiencia en el aula es una de las más poderosas en la vida del hombre. El momento extraordinario en que el alumno, gracias a la intervención pedagógica de sus maestros y a la propia convivencia con sus compañeros de clase, es capaz de abrirse paso en la búsqueda natural de explicaciones a su entorno (...) es el motor que impulsa todo esfuerzo educativo (p. 2).

Conclusión

Se reitera que este texto no busca la mera denuncia sino incidir para apoyar dónde se requiera, compartiendo esta propuesta de trabajo, intentando eliminar obstáculos sociales, educativos y políticos con los ciudadanos quienes esperan la oportunidad. Tampoco se trata de integrar a todos los sujetos especiales a un aula regular aunque no tengan competencias, la invitación es trabajar para obtener un espacio dentro del salón para aquellos que llegan a educación superior con recursos propios pero percatarse de sus capacidades e identificar que aun requieren de ciertos apoyos y tolerancia. Los estudiantes de psicología deben alcanzar competencias en el nivel de conocimiento, actitudes y valores bajo supervisión.

En el terreno académico-docente, se procura la transmisión de conocimiento científico y la formación de calidad. Para Swartz, Geraghty, y Franklin (2011):

La educación de nuestros hijos es una empresa, se nutre de la innovación (...) La búsqueda de las mejores formas de servir a todos los estudiantes para asegurar su éxito académico y sea de nunca acabar (p.8).

Referencias bibliográficas

- Barton, 2008). Superar las Barreras de la Incapacidad. Madrid: Ed. Morata. p. 20
- Cabrera, Soriano, E. (2002). *Interculturalidad: fundamentos programas y evaluaciones*. Mexico DF:Ed. Muratalla.
- Developmen, S. S. (2006). Scientific Software Developmen de Computacion. *manual Atlas Ti, 5.0* (pág. 1). Berlin, GmbH: Scientific Software Developmen.
- Galindo, E. (1987). *Modificacion de Conducta en Educacion Especial*. Mexcico DF: Trillas.
- Hopenhayn, M. (2003). Educacion y Cultura en la sociedad de la Informacion. *Organizacion de las Naciones Unidas*, 1.
- Hoz, V. G. (1991). *Educacion especial personalizada*. Madrid: Rialp.
- Latapí, P. (2006). La SEP por dentro. En SEP, *Educacion. Pedagogía. Ministerio. Enseñanza básica* (pág. 1). Toluca: SEP.
- Platas, D. A. (26 de Agosto de 2005). Seminario de Goblalizacion. (M. E. Vazquez, Entrevistador)
- Rivero, J. (2003). *Educación y exclusión en América Latina Reformas en tiempos de globalización*. Madrid-Buenos Aires: Niño y Darila Editores.
- Romero, S.; García, I., (2013). La Educación especial. Desafíos de la educación inclusiva
- Sánchez Escobedo colección (1999-2002). (2003). *Aprendizaje y Desarrollo*. Mexico DF: Consejo Mexicano de Investigacion Educativa.
- Santillan. (2010). Espíritu científico en acción, sistema educativo estatal GobBC. En COCyTGBC, *Espíritu científico en acción, sistema educativo estatal GobBC* (pág. 11 y 12). Mexicali: Gobierno del Estado de BC.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). Manual de Orientaciones Generales para el funcionamiento de EE. Mexico DF: Secretaría de Educación Pública .
- Secretaría de Educación Pública. 2013. Recuperado de <http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/>

Secretaría de Educación Pública., (2016) El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma educativa.

Swartz, S. L. (2010). *Autism/ Autismo*. Mexico DF: Lagares.

UNESCO-SANTIAGO Santiago, Chile, 1997. Conocimiento matemático en la educación de jóvenes y adultos.

Vázquez, M. E. (2012; 2014). Los servicios de educación especial en la frontera Estados Unidos de América – México, a partir de la relación entre su legislación y operatividad en el discurso de usuarios y proveedores (en imprenta para publicación).

Enseñanza semipresencial como alternativas formativas del siglo XXI

Blended learning as formative alternatives of the 21st century

M. de Jesús Gallegos Santiago
Eloísa Gallegos Santiago
María Esther Vázquez García
David Guadalupe Toledo Sarracino

Resumen

La educación superior que enfrenta problemáticas muy complejas entre las que podemos mencionar la cobertura y la diversificación de la oferta educativa, en México, no es la excepción. En la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) a través de la Facultad de Ciencias Humanas inicio el proyecto para ofrecer la modalidad semiescolarizada en la licenciatura desde el 2003-2 para tratar de atender las problemáticas ya mencionadas. El presente documento tiene como objetivo analizar la propuesta de la enseñanza semipresencial como una alternativa en la formación de licenciatura.

Palabras clave: *Modalidad semiescolarizada, diversas modalidades de enseñanza.*

Abstract

Higher education that faces very complex problems among which we can mention the coverage and diversification of the educational offer in Mexico is no exception. At the Autonomous University of Baja California (UABC), through the Faculty of Human Sciences, the project began to offer the semi-collegiate modality in the undergraduate degree from 2003-2 to try to address the problems already mentioned. The present document aims to analyze the proposal of blended education as an alternative in undergraduate education.

Keywords: *Semi-collegiate modality, various teaching modalities*

Introducción

De acuerdo con la OCDE (2016), la ventaja económica para los trabajadores con estudios de educación superior en México se encuentra entre las más altas, debido a que sólo el 16% de los adultos (25 a 64 años de edad) realizaron estudios de educación superior, lo cual representa la proporción más baja entre los países de la OCDE; pero esta cifra aumenta al 21% entre la generación más joven. Se observa que el 23% de los graduados de licenciatura provienen de los campos de las ciencias y la ingeniería (en comparación con el promedio de la OCDE, 13%), que son altamente competitivos.

En el caso de la UABC (2016) se ha caracterizado por ampliar la cobertura de atención a los estudiantes que desean realizar sus estudios profesionales en esta institución, encontrando que en el año 2010 logro atender 46,562 alumnos y para el 2016 se aumentó a 63,600 el total de alumnos inscritos en ese periodo.

Una de las estrategias implementadas por la universidad para aumentar la cobertura ha sido la modalidad semiescolarizada y de la cual se presentará un análisis de esta propuesta como una alternativa en la formación de licenciatura.

Desarrollo

En la actualidad, la educación superior se expande y diversifica. No está sujeta a un formato, a objetivos educativos únicos. Se observa, que los alumnos no solo son los que por su edad les corresponde cursar la educación superior, sino que existe presencia de diferentes edades. Se amplía la posibilidad de estudiar ya no solo dentro de los horarios tradicionales, sino que se ofertan otras modalidades lo cual amplía la posibilidad de integrarse a estudios universitarios.

La modalidad mixta para ANUIES (2004), es una combinación de la modalidad escolarizada y no escolarizada, se caracteriza por su flexibilidad para cursar las asignaturas de un plan de estudios, de manera presencial o no presencial.

La semipresencialidad, puede ser entendida como el conjunto de cursos mixtos pensados para que sean impartidos en un determinado porcentaje en modalidad presencial y el resto a distancia. Lo problemático en este tipo de propuestas es definir qué porcentaje de distancia o presencial (voluntaria u obligatoria) se hace necesario para asumir tal denominación (García: 2007).

Las nominaciones que encontramos pueden variar respecto a la educación semiescolarizada, pero identificamos características como la flexibilidad, que da la oportunidad a los alumnos que por sus diferentes situaciones personales se les dificulta integrarse a un sistema tradicional donde hay que asistir presencialmente todos los días.

La semipresencialidad o blended-learning consiste en una combinación de modalidades de enseñanza para dar una respuesta eficiente a las necesidades formativas de un grupo de personas, de acuerdo a la naturaleza de los contenidos, al tiempo y a los recursos disponible, etc. Esta modalidad ha existido siempre, aunque mezclando las modalidades formativas de cada momento. En la actualidad ha adquirido mayor relevancia por la aportación del modo on-line y por la facilidad con que las organizaciones la han integrado en programas de formación in company o a medida (Casamayor: 2008).

De acuerdo con Estévez (2007) la educación mixta (semiescolarizada) se caracteriza por su flexibilidad en el tiempo y en el espacio, y por ser adaptable a las necesidades de los alumnos. Estos pueden estudiar de acuerdo con su ritmo de aprendizaje o su interés personal. No se requiere asistir como tradicionalmente se acostumbra diariamente a las instituciones educativas. Asimismo, implica también mayores libertades respecto de los sitios, horarios y calendarios de estudio.

Los autores Casamayor y Estévez, nos complementan la concepción de la educación semiescolarizada enfatizando el uso de las Tics, del tiempo y del espacio. Condiciones muy importantes para aquellos que desean realizar un estudio universitario y sus condiciones son adversas para participar en la formación tradicional.

En México se realizó una Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y en el marco de esta reforma se abordó la problemática en cuanto a la definición y regulación de las modalidades educativas, lo cual beneficio a la educación superior. En el Acuerdo 445 que publico la SEP se reconocen las modalidades educativas que se ofrecen en México y reconoce las modalidades que la Ley General de Educación establece en su Artículo 46 donde se mencionan como opciones educativas la presencial, virtual, intensiva, autoplaneada y mixta (SEP, 2008).

Torres y López (2015) comentan los elementos en base a los que se dan las opciones mencionadas:

- Actividades de aprendizaje desarrolladas por el estudiante: horas frente a docente, horas de trabajo independiente, combinación de horas frente a docente y de trabajo independiente, estudio independiente, por conocimientos adquiridos en forma autodidacta o a través de la experiencia laboral.
- Trayectoria curricular: preestablecida, libre o combinada.
- Mediación docente: obligatoria para la institución educativa; a disposición del estudiante en función de sus necesidades académicas; en función de las necesidades de asesoría del estudiante, o para reforzar los conocimientos adquiridos en forma autodidacta o por experiencia laboral.

- Mediación digital: prescindible o imprescindible.
- Espacio: en cuanto al plantel (domicilio establecido); en cuanto al docente (planta o asignatura); en cuanto al alumno (fijo, diverso o libre).
- Tiempo, calendario y horarios: fijos, intensivos, flexibles o libres.
- Instancia que evalúa: instituciones educativas públicas, privadas o determinadas por la SEP.
- Requisitos para la certificación: cumplimiento y acreditación parcial o total del plan de estudios, o los establecidos en el Acuerdo 286.
- Instancia que certifica: instituciones educativas públicas, instituciones educativas privadas con reconocimiento de validez oficial de estudios o autoridad educativa.

Con estos referentes se define a la Modalidad mixta o semiescolarizada como aquella que “se caracteriza por enmarcar los procesos de aprendizaje y enseñanza en disposiciones institucionales flexibles en cuanto a la calendarización, la participación del estudiante en la definición de su trayectoria curricular y el grado de intervención docente” (Torres y Lopez: 2015, p.27).

Por otra parte, se entiende por Sistema de educación semipresencial en donde “parte de los procesos de aprendizaje y enseñanza requieren de la coincidencia en tiempo o lugar de los estudiantes y la institución educativa, mientras otra parte del proceso se apoya en el uso de recursos de mediación a distancia” (Torres y López: 2015, p.28). Con estos referentes en cuanto a la concepción de lo semipresencial y semiescolarizado, desarrollaremos la evolución de esta modalidad en nuestro caso de estudio.

Formación semiescolarizada en licenciatura: Caso UABC

En la Facultad de Ciencias Humanas se ofrece la modalidad semiescolarizada en las siguientes licenciaturas:

- Licenciatura en Ciencias de la Educación (2003-2 a la fecha)
- Licenciatura en Psicología (2003-2 a la fecha)
- Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (2003-2 a la fecha)
- Licenciatura en Sociología (2003-2 a la fecha)
- Licenciatura en Historia(2010-1 a la fecha)

La modalidad semiescolarizada, para la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC consiste en cursar las materias durante el viernes y sábado en forma presencial, y de lunes a jueves

tienen asesorías las cuales pueden ser presenciales o en línea con apoyo de las TICs través de la plataforma blackboard.

El plan de estudio de la licenciatura en Ciencias de la Educación (UABC, 2012-2) se plantea como objetivos de la modalidad semiescolarizada los siguientes:

- 1) Integrar a la oferta educativa la modalidad semiescolarizada como una alternativa formativa no convencional correspondiente al modelo de flexibilización curricular por competencias y con ello apoyar la ampliación de la cobertura.
- 2) Incorporar a docentes que promuevan estrategias educativas pertinentes al modelo educativo de la universidad, al plan de competencias de la licenciatura, a las aspiraciones personales de los estudiantes y las necesidades sociales identificadas en el área de conocimiento.

Podemos enfatizar que la modalidad semiescolarizada ofrece diversas ventajas como son: atender a población adulta que cuenta con experiencia laboral y profesional, pero no ha realizado estudios profesionales en el área; promover el autodidactismo en el alumno fomentando la responsabilidad, participación y compromiso con su aprendizaje; ampliar la cobertura para la atención de la demanda de espacios formativos en la Universidad.

La modalidad semiescolarizada constituye una alternativa educativa que permite una mayor vinculación con la vida real de las personas y la sociedad. Para el alumno, la flexibilidad contemplada en el modelo educativo de la UABC es una realidad que ofrece la posibilidad de avanzar en su formación educativa por diferentes modalidades, ajustándolas a sus necesidades particulares.

La modalidad semiescolarizada cumple dentro de la UABC con la normatividad estipulada, en cuanto a calendario escolar y utilizando el mismo plan de estudios que la modalidad escolarizada. En el momento de expedir el título profesional no hay una diferenciación entre la modalidad semiescolarizada y escolarizada. La diferencia solo se manifiesta en el número menor de horas presenciales que la modalidad escolarizada.

La población escolar que se ha atendido en esta modalidad, ha aumentado en los últimos diez años, en cuanto a su matrícula como se puede observar en el siguiente cuadro.

AÑOS	SOCIOLOGIA	EDUCACION	COMUNICACION	PSICOLOGIA	HISTORIA
2006-2	58	78	86	91	
2007-1	75	93	90	122	
2007-2	51	114	99	144	
2008-1	51	124	104	181	
2008-2	120	131	96	192	

2009-1	114	140	98	202	
2009-2	93	130	105	203	
2010-1	83	141	93	213	
2010-2	40	141	93	213	14
2011-1	44	150	95	224	34
2011-2	47	154	93	230	58
2012-1	54	165	84	231	39
2012-2	52	187	82	237	41
2013-1	50	192	80	230	66
2014-1	4	194	64	234	68
2014-2	53	201	73	232	83
2015-1	47	214	81	252	71
2015-2	59	236	93	282	65
2016-1	51	233	101	303	82
2016-2	41	200	80	264	58

Cuadro1 Elaboración propia: Población escolar en modalidad semiescolarizada.

Las licenciaturas que han sido mayormente beneficiadas con la modalidad semiescolarizada han sido Educación (de 78 alumnos en el 2006 a 200 alumnos atendidos en 2016) y Psicología (de 91 alumnos en 2006 a 264 alumnos atendidos en 2016). La menos favorecida ha sido Sociología que ha disminuido la población que aspira esta carrera, pero esto es una característica que se presenta a nivel nacional.

Conclusión

Consientes que vivimos cambios y una transformación universitaria constante y que éstos originan retos entre los que podemos mencionar de acuerdo a Tunnermann (2007): atender la matrícula en constante crecimiento, sin descuidar la calidad educativa de este nivel; realizar la evaluación de la calidad que está presente en este nivel desde los años ochenta del siglo pasado; así como atender la administración de la educación superior que facilite las funciones básicas de docencia, investigación y extensión.

La enseñanza semipresencial constituye una alternativa de formación muy importante en el siglo XXI, las condiciones socioeconómicas han cambiado en las últimas décadas, esto origina una necesidad de incorporarse a actividades que permitan apoyar económicamente los hogares, pero sin que esto limite las aspiraciones para una formación universitaria.

En el caso de la modalidad semipresencial en la Facultad de Ciencias Humanas, ésta ha permitido atender a población que en la modalidad escolarizada no hubiera logrado realizar sus estudios, por la necesidad de trabajar y no poder asistir durante toda la semana como tradicionalmente se realiza.

Referencias bibliográficas

- ANUIES. (2004). *Elementos normativos a considerar para los programas de educación superior impartidos en modalidades alternativas a la escolarizada*. Una propuesta de la ANUIES, México.
- Estévez G., J. F. y Pérez G., M. J . (2007). *Sistema de indicadores para el diagnóstico y seguimiento de la educación superior en México*. México: ANUIES. p. 410
- OECD (2016), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2008). Acuerdo número 445 por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades. Diario Oficial de la Federación.
- Torres L., M y López E., C. (2015). *Modalidades, sistemas y opciones educativas en México, ¿es posible un acuerdo de bases conceptuales?* En: *La educación a distancia en México: una nueva realidad universitaria*. México: UNAM.
- Tunnermann B., C. (2007). *Los desafíos de la universidad en el Siglo XXI*. Costa Rica: Universidad Nacional Costa Rica
- Universidad Autónoma de Baja California (UABC). 2011-2015. Informe Rectoría 2016
- _____. (2012). Plan de Estudios de la licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas.

La Universidad y su vinculación con una Sociedad que potencia un Proyecto Alternativo de Desarrollo. Ecuador.

The University and its link in a Society that powers an Alternative Project of Development.
Ecuador.

Gladys María Saltos-Briones

Resumen

El concepto del Buen Vivir en Ecuador, consiste en toda una política para la transformación de la matriz productiva vinculada a la incorporación de capacidades al ser humano, para generar un núcleo endógeno de acumulación, tanto en el conocimiento como en el capital, para lograr un modelo socioeconómico que supere la condición rentista que ha presentado históricamente. En ese contexto ha sido potenciado el rol que deben desempeñar las Universidades en el proceso transformador. La generación de conocimiento, además, de su expresión en términos económicos al influir en el desarrollo de las fuerzas productivas, es un importante instrumento para la transformación social. A partir de lo anterior, el presente trabajo tiene como objetivo determinar el papel de la Universidad en una Sociedad que potencia un Proyecto de Desarrollo Alternativo como es el caso de Ecuador, con énfasis en la vinculación Universidad-empresa-gobierno. Los proyectos de vinculación deben ser considerados uno de los pilares importantes en el funcionamiento de las Universidades, que junto con otros procesos sustantivos como la docencia y la investigación deben crear el escenario de la sociedad del conocimiento y las nuevas demandas que plantean las Universidades. En conjunto todo debe apuntar al desarrollo sostenible de la sociedad, generando una sinergia entre las Universidades, Estado y los sectores sociales y productivos.

Palabras clave: *Universidad, vinculación, sociedad, proyecto alternativo.*

Abstract

The concept of Good Living that is used in Ecuador consists of an entire policy for the transformation of the productive matrix linked to the incorporation of capacities to the human being, to generate an endogenous nucleus of accumulation, both in knowledge and in capital. To achieve a socioeconomic model that surpasses the rentier condition that has presented historically. In this context, the role of universities in the process of transformation has been strengthened. The generation of knowledge, moreover, of its expression in economic terms by influencing the development of the productive forces, is an important instrument for social transformation. Based on the above, the present work aims to determine the role of the University in a society that fosters an alternative development project as is the case in Ecuador, with emphasis on University-business-government linkage. Linking projects should be considered as one of the important pillars in the functioning of Universities, which together with other substantive processes such as teaching and research should create the scenario of the knowledge society and the new demands of universities. Altogether, everything should aim at the sustainable development of society, generating a synergy between universities, state and social and productive sectors.

Keys word: *University, linking, partnership, alternative project.*

Introducción

Ecuador desde el año 2008 ha ido transitando hacia un modelo de desarrollo alternativo al neoliberalismo imperante por muchos años en la América Latina, y en particular en este país. El nuevo gobierno, identificado con un proyecto político de la Revolución Ciudadana, ha tenido como premisa fundamental la transformación socioeconómica, con especial énfasis en el ser humano, lo cual se expresa en el Buen Vivir (Sumak kawsay).

El proyecto político, plasmado en el Plan Nacional del Buen Vivir, considera fundamental la transformación de la matriz productiva vinculada a la incorporación de capacidades al ser humano, buscando generar un núcleo endógeno de acumulación, no solo de capital sino de conocimiento, de manera que el modelo socioeconómico que se va desarrollando supere la condición rentista que ha presentado históricamente.

Lograr un núcleo endógeno de desarrollo le permite al país enfrentar las diferentes expresiones de dependencia (productiva, tecnológica, financiera, comercial) que genera en su proceso lógico el desarrollo capitalista y que acentuado el proceso de globalización neoliberal.

Con tales propósitos, se ha reconocido y potenciado el papel que deben desempeñar las Universidades en el proceso transformador. La generación de conocimiento, además, de su expresión en términos económicos al influir en el desarrollo de las fuerzas productivas, es un importante instrumento para la transformación social.

La Educación Superior constituye un importante medio con que cuenta un país para promover su desarrollo y fortalecer su identidad nacional y autodeterminación, las tendencias y desafíos de la misma en los países en desarrollo especialmente en los de América Latina han sido objeto de análisis por numerosas organizaciones internacionales entre las que se destaca la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, celebrada en París en el 2009, se abordó como tema principal, “La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo” destacándose en el comunicado emitido por los países participantes los elementos fundamentales que deben caracterizar, la responsabilidad social de la educación superior; el acceso, equidad y calidad; la internacionalización, regionalización y mundialización y el aprendizaje así como la investigación e innovación.

El rol de las Universidades en la sociedad del conocimiento adquiere una importancia destacada en la transferencia de los avances científicos y tecnológicos al medio socio-

productivo en que se asientan, a través de las diversas actividades de vinculación con que interactúan las organizaciones educativas y las del medio socio-productivo.

A partir de lo anterior, el presente trabajo tiene como objetivo determinar el papel que le corresponde a la Universidad en una sociedad que potencia un proyecto de desarrollo alternativo como es el caso de Ecuador.

En correspondencia con ello, el trabajo aborda el contexto actual ecuatoriano basado en el concepto del “buen vivir”, su expresión en el papel a desempeñar por la universidad en el proyecto alternativo, y la vinculación universitaria con la sociedad en función del Buen Vivir. En Ecuador, el tema vinculación Universidad-Sociedad, ha sido de análisis y reflexión en la última década de manera especial y responsable en el Gobierno para enfocar un nuevo rumbo de la Universidad Ecuatoriana y su accionar con la sociedad. A partir de la propuesta presentada por el Consejo de Educación Superior, acerca del mejoramiento de la calidad educativa, se han realizado varios escritos y reflexiones sobre conceptos y formas de vinculación entre la Universidad y la Sociedad, como una de las funciones sustantivas del quehacer universitario, en la que las empresas juegan papel importante por su proceso dinámico y cambiante enmarcado en la ruptura de paradigmas que buscan el fortalecimiento conjunto en la trilogía estado, empresa y Universidad.

Así mismo se ha puesto de manifiesto que los proyectos de vinculación también deben ser considerados uno de los pilares importantes en el funcionamiento de las Universidades, que junto con la docencia y la investigación deben crear el escenario de la sociedad del conocimiento y las nuevas demandas que plantean las Universidades. En conjunto todo debe apuntar al desarrollo sostenible de la sociedad, generando una sinergia entre las Universidades, Estado y los sectores sociales y productivos.

En el actual sistema educativo del Ecuador las Universidades tienen una ineludible responsabilidad con la Sociedad; están llamadas a provocar el mejoramiento económico, social, político y cultural, a ser partícipes del nuevo paradigma del desarrollo nacional en la construcción del Buen Vivir (Sumack Causay) como sistema de vida del pueblo.

Desarrollo

Proyecto alternativo orientado hacia un modelo del buen vivir

Tras el regreso de la democracia en 1978, Ecuador vivió unas décadas inestables a nivel político, económico y social. En septiembre del 2008, con el 64% de apoyo, la población ecuatoriana aprobó el texto de la Nueva Constitución de la República del Ecuador, que se orienta a adecuar la estructura jurídica e institucional del Estado hacia la promoción de un

sistema económico que pretende una relación dinámica y equilibrada entre sociedad, Estado, mercado y naturaleza; y que reconoce al ser humano como sujeto y fin, que fomenta la democracia participativa, una política social redistributiva y el desarrollo sustentable. Estas políticas encajan dentro del concepto del “buen vivir” (Sumak Kawsay) y se enmarcan en un modelo en el cual el ser humano, en armonía con la naturaleza es lo más importante; y, el buen vivir, el fin hacia el cual se encaminan todas las fuerzas de la revolución ciudadana.

Es así que, con el gobierno de la revolución ciudadana se inicia una experiencia inédita que ha llamado a la reflexión de filósofos, humanistas y científicos sociales, con la denominación de Socialismo del siglo XXI, y con ésta, se emprende el difícil camino de reconstruir una sociedad devastada por el dominio de los grandes poderes que han ejercido una nefasta influencia durante toda la vida republicana: el poder político, que se repartió el Estado como botín de guerra; el poder financiero que provocó una catástrofe de la que pocos ecuatorianos se salvaron; el poder mediático que domina el imaginario colectivo; el poder del imperio que sin necesidad de intervenir físicamente abolió la soberanía de la nación; y otros poderes propios de un Estado corporativista manipulado por las presiones, el chantaje y los sobornos.

De la gran transición a la gran transformación

El proceso de transición hacia el socialismo del sumak kawsay ha sido caracterizado por René Ramírez con las siguientes palabras que sirven de título a uno de sus ensayos más importantes "Una gran transición para una gran transformación":

Sería pretencioso e ingenuo -dice- postular que de la noche a la mañana se puede salir teórica, conceptual y hasta empíricamente del paradigma del desarrollo y, asociado a éste, del esquema capitalista. Por ello se argumenta que una propuesta seria desde el pensamiento de izquierda debería pensar detenidamente la "gran transición". Empero, esto no significa abandonar la reflexión sobre la transformación social ya que tal situación supondría resignarse a vivir -en el mejor de los casos- en una sociedad "menos" injusta, pero injusta al fin" (Ramírez, 2010b).

Marx señaló que en el seno de toda formación social coexisten históricamente, junto a las formas modernas de producción, otras verdaderamente atrasadas; y así mismo, junto a las relaciones de producción dominantes, los gérmenes de las nuevas relaciones que anticipan el advenimiento de un nuevo modo de producción. En el caso de Ecuador, hay indicios de fortalecimiento de los sectores asociativos, comunitarios y cooperativos, en cuyo seno se reproducen otras relaciones muy próximas a este socialismo del sumak kawsay. Y son precisamente estos sectores los que constituyen la base material de la transformación económico-social que impulsa el proyecto de la revolución ciudadana (Carrascal, 2014).

Por otro lado, es necesario reconocer que muchas de las acciones y políticas públicas del gobierno son antagónicas a la organización capitalista neoliberal de la sociedad. La aprobación de la Ley de Regulación y Control del poder del mercado, por ejemplo, marca la separación entre el Estado y los poderes económicos privados. La Ley de Comunicación, por su parte, establece límites claros entre el poder financiero y el poder mediático. Frente a esto, lo menos que puede decirse es que existe un proceso de tránsito hacia un pos neoliberalismo. Desde una perspectiva lógica-histórica, el pretendido tránsito del capitalismo al socialismo, en las actuales condiciones determinadas por la revolución ciudadana, provoca algunas reflexiones:

- Es un cambio de civilización. Es la sustitución de una civilización basada en la lucha de clases, la acumulación de riqueza en pocas manos, la depredación de la naturaleza hasta ponerla en peligro de extinción y con ella la extinción del género humano, por una nueva civilización basada en la libertad, la solidaridad, el amor. Es la sustitución de la civilización depredadora del gran capital por la civilización solidaria de hombres libres e iguales.
- Se encuentra sujeto a un proceso que se inicia en la base material. Los nuevos valores que regirán la futura sociedad corren el peligro de convertirse en meros enunciados fantasiosos si en el presente no se adoptan medidas tendientes a la "humanización" progresiva del ser humano, medidas como la reducción de la pobreza, el mejoramiento de los índices de desarrollo humano, el progreso de la vida material, el enriquecimiento de la vida espiritual mediante el trabajo, el arte y el ocio productivo, tareas que son impostergables. No obstante, ello deberá ir acompañado de la eliminación de la injusticia social, de la búsqueda de una sociedad más equitativa.

Eso implica la creación de riqueza social, es decir un proceso de acumulación y redistribución que elimine progresivamente las grandes desigualdades sociales, económicas y territoriales.

De allí la propuesta de la revolución ciudadana de cambiar la matriz productiva del país, mediante la sustitución del modelo primario-extractivista-exportador por un modelo de producción de bio-conocimiento, exportador de bienes de alto valor agregado. La meta en este sentido es la construcción de lo que Antonio Salamanca Serrano denomina la Sociedad socialista de conocimientos, en la cual el desarrollo productivo y tecnológico, junto al cambio de matriz productiva constituyen tan solo un componente, parcial pero indispensable para la estructuración de la nueva sociedad (Carrascal, 2014).

El libro de René Ramírez titulado Socialismo del sumak kausay o bio-socialismo republicano, y el Plan Nacional del Buen Vivir de la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES), formulado para los dos períodos de gobierno, 2009-2013 y 2013-

2017 trazan la hoja de ruta del proyecto en cuanto a la modificación de la estructura productiva y las consecuencias esperadas a nivel general de la economía y, por ende, de toda la sociedad. La aplicación de esta hoja de ruta comprende un lapso de mediana duración (varias décadas), en el cual se aspira a superar las secuelas del neoliberalismo, sustituir la matriz productiva primario-exportadora por la producción de bio-conocimiento, dotar de servicios básicos a la mayoría de la población ecuatoriana, reducir drásticamente la pobreza, aumentar el bienestar de la población y disminuir la brecha de la inequidad. Todo esto a través de un proceso de construcción del poder popular, que constituye el primer objetivo del Plan, y la profundización de la democracia participativa y deliberativa como condición política indispensable (Ramírez, 2010a).

Así en el PNBV elaborado en el 2009, en el capítulo 5 sostiene que "la sociedad del buen vivir tiene que estar asociada a la construcción de un nuevo modo de acumulación y redistribución. Los amplios niveles de desigualdad y exclusión que existen, además de las prácticas culturales que están enraizadas en la sociedad, son consecuencias de una estrategia de desarrollo que se ha sustentado principalmente en la acumulación de riqueza a través de la producción de bienes primarios que se han colocado en el mercado externo. Se trata de la estrategia primario exportadora...". Sin embargo, hay que señalar que tales resultados no son expresión de una estrategia de desarrollo en sí, sino de la lógica de funcionamiento del sistema capitalista, en un país donde han sido insuficientes las políticas nacionales para revertir esa situación (Plan-Nacional-del-Buen-Vivir, 2013).

El plan formulado para el período 2013-2017, da mayor concreción a este proceso de cambio en el modo de acumulación y distribución a través del concepto de "matriz productiva",

La estrategia de acumulación, distribución y redistribución en el largo plazo contempla cambios simultáneos y progresivos en la dinámica productiva, para dar paso a una economía diversificada e incluyente, orientada por el conocimiento y la innovación social y tecnológica, base de la nueva matriz productiva. Esta transición implica que la actual dependencia de la extracción de recursos naturales no renovables sea temporal y decreciente, en la medida de los requerimientos para financiar la emergencia de una nueva configuración socioeconómica, sostenible y sustentable, desde entornos innovadores, que garantice un proceso continuo de mejoramiento del bienestar de la población (SENPLADES, 2013).

En el recorrido de los 10 últimos años, con una política adecuada de manejo o de los recursos públicos le ha permitido al gobierno pagar "la deuda fundamental: la deuda social".

Mientras en el 2006 se destinaba el 5.3% del Producto Interno bruto para el sector social, en el 2015 se destinó 9,7%, lo cual significa en términos absolutos cerca de 4 veces más.

No obstante, queda por hacer en términos de equidad, si observamos el índice de Desarrollo Humano (IDH) como medida que combina la medición de tres factores: la esperanza de vida al nacer, el acceso a la educación y el ingreso nacional bruto per cápita. Ecuador registra un Índice de Desarrollo Humano de 0.732 en 2014, lo que ubica al país en un alto nivel en este ranking, por la aplicación de políticas públicas orientada al bienestar de la comunidad. Desde 1980, el Ecuador ha crecido en promedio 0,57% cada año.

El estudio del PNUD ubica a los países, en Desarrollo Humano muy alto, alto, medio y bajo. Ecuador está en un rango de 0,798 y 0,702, lo que lo ubica en el segmento de Desarrollo Humano Alto (Andes, 2015).

Recientemente en la conferencia magistral “Economía para el desarrollo: la experiencia ecuatoriana” ofrecida el enero 27 de 2017 en la Universidad Complutense de España el primer mandatario Rafael Correa Delgado expresó:

Esta inversión pública ha generado grandes transformaciones en vialidad, infraestructura logística, telecomunicaciones, generación eléctrica, seguridad ciudadana y en competitividad sistémica y desarrollo social en general. Gracias a esta inversión estratégica hemos podido afrontar de mejor manera las externalidades negativas que nos han golpeado en los últimos años. La inversión pública también ha sido un gran dinamizador de la economía y ha actuado de forma contra-cíclica para atenuar los impactos negativos de los choques externos.

Nos quieren transmitir la idea de que el gasto público es un indicador de la calidad de las políticas económicas: menor gasto público, mejor política económica. Eso es pura ideología. Dinamarca, uno de los países más desarrollados del mundo, tiene 55% de gasto público con relación al PIB, Sudán, uno de los países con menor desarrollo humano, tiene 12% de gasto público.

Entre 2006 y 2015 la economía ecuatoriana se ha duplicado, creciendo a una tasa real de 3,9%, por encima del promedio latinoamericano de 2,9%. No sólo hay crecimiento, sino mejor redistribución, ha habido justicia. Puede haber un crecimiento con incremento de la desigualdad e incluso de la pobreza. El nuestro ha sido un crecimiento pro-pobres, pro-equidad y pro-empleo, procurando que los recursos generados se distribuyan adecuadamente.

Entre el 2008 y 2014, logramos bajar casi 9 puntos la concentración del ingreso medido por el coeficiente de Gini, una reducción 2,9 veces superior al promedio de América Latina. Inclusive las visiones más ortodoxas y tradicionales reconocen nuestros avances. De acuerdo con el recientemente publicado reporte Taking on Inequality del Banco Mundial, Ecuador es

el segundo país en la región, después de Paraguay, que ha aumentado más el ingreso de los que menos tienen, entre el 2009 y 2014, superando el crecimiento del ingreso promedio nacional, es decir, disminuyendo grandemente la desigualdad.

De acuerdo con la Cepal, el Ecuador es de los tres países latinoamericanos que más redujeron pobreza por ingresos en el período 2006-2014. Nuestras mediciones, además, dan cuenta de que en el periodo 2006-2016 la pobreza ha caído de 37,6% a 22,9%. De esta reducción, cerca de un 57% es por políticas redistributivas, y tan solo un 43% por crecimiento. La extrema pobreza, por primera vez en la historia, se ubica en menos de dos dígitos, al haber descendido de 16,9% en el 2006 a 8,7% en el 2016 (Correa-Delgado, 2017).

La Universidad Ecuatoriana desde la nueva concepción del Buen Vivir

En las últimas décadas, las declaraciones internacionales de la UNESCO (1998 – 2009), sobre Educación Superior han permitido un incremento de la sensibilización de las Universidades con respecto a su responsabilidad de poner al servicio de toda la comunidad sus conocimientos y recursos. En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI se declara que es deber de las instituciones de educación superior realizar un análisis interdisciplinario y transdisciplinario de los desafíos que enfrenta la sociedad para poder afrontarlos y contribuir a su erradicación y al desarrollo social y humano (UNESCO, 1998).

En la Declaración de la Conferencia Mundial de Educación Superior del año 2009, se reiteran estos planteamientos y se hace énfasis en el liderazgo y responsabilidad social de las Universidades que, a través de sus procesos sustantivos, docencia, investigación y extensión, fomenta un conocimiento profundo de la complejidad de los problemas actuales de la sociedad, y que proporcione la formación en las capacidades humanas necesarias para contribuir a garantizar los derechos humanos, entre ellos, la equidad de género, la paz, el bienestar y el desarrollo sustentable (UNESCO, 2009).

En la Conferencia Ministerial de Bucarest en el 2012, 47 países espacio europeo de Educación Superior consideraron que los centros de educación superior deben ser el pilar de las Sociedades del Conocimiento y dedicar sus esfuerzos a superar la crisis actual.

La Universidad desde su responsabilidad social debe utilizar su influencia para transformar la sociedad, fundamentalmente en aquellos ámbitos que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad social y económica (De la Cruz y Sasía, 2008).

La comunidad académica debe fomentar el desarrollo humano sustentable y sostenible.

Sin embargo, esto no puede ser posible si no se cuenta con una política y una gestión Universitaria socialmente responsable que articule y dé coherencia a los pilares fundamentales de la institución: el pedagógico, el epistemológico, el de acción social y el organizativo (Vallaey, de la Cruz y Sasía, 2009).

Por ello, se considera la responsabilidad social como un eje transversal de la labor académica que educa al alumnado para que sea solidario y socialmente responsable; investigue construyendo conocimientos al servicio de la sociedad; y promueva capacidades y acciones en pro de la justicia, los derechos humanos y la dignidad de las personas. En definitiva, una Universidad socialmente responsable debe formar a ciudadanos y ciudadanas que contribuyan al bien de la comunidad (García, 2010).

Es necesario que la Universidad comprenda que su compromiso ético es una respuesta obligada hacia la sociedad. Para Vallaey (2014) las instituciones de Educación Superior deben asumir su responsabilidad por los impactos sociales y medioambientales que ejercen tanto en su ámbito interno, como hacia el entorno.

Con respecto a lo académico, deben evaluar los impactos educativos, relativos a la formación del alumnado; y los impactos cognitivos, generados por la investigación.

Las respuestas novedosas a los problemas sociales y globales se construyen con la participación de sujetos y actores sociales, y con características de rapidez, pertinencia, eficacia, eficiencia, sostenibilidad y justicia generando prioritariamente valor y transformación social, a través de la innovación social Universitaria responsable como una competencia organizativa desde sus ámbitos sustantivos (docencia, investigación, extensión y gestión) para transformarse y promover soluciones a los desafíos del entorno (Villa, 2013).

Varios elementos son claves en dicha definición:

La visión de globalidad que tiene como objetivos el fomento de la competencia organizativa: una evaluación formativa que permita evaluar y tomar decisiones de mejora en relación a los cuatro pilares centrales del quehacer académico: la innovación social responsable en el currículo, en la investigación, en la extensión/ proyección social y en la gestión universitaria. Y énfasis en los factores externos, para promover transformaciones sociales.

Un compromiso con respecto a valores sociales concretos.

Una visión de proceso, que se materializa a través de la utilización de métodos mixtos de recogida de datos. Se diseñan dimensiones, indicadores y preguntas que recojan información cuantitativa y cualitativa. La focalización en todos los hitos que caracterizan el proceso de

innovación social y la implicación de distintos actores sociales, para ello la universidad debe generar canales de participación interna, incluyendo colectivos en riesgo de exclusión, establezca lazos de colaboración con instituciones y organizaciones comunitarias, y cree o participe en redes de colaboración y creación de conocimiento para la innovación social.

Evaluación en base a criterios de eficiencia, eficacia, sostenibilidad, justicia social, con miras al bien común de la sociedad.

Sin embargo, no es suficiente con que lo anterior sea un propósito de la Universidad. Desde la perspectiva de la dimensión Relación con el Entorno se evalúan las relaciones que la Universidad entabla con otros ámbitos de la sociedad, a través de su interacción con diferentes instituciones, organizaciones y comunidades culturales, económicas y educativas. Estas relaciones deben basarse en la reciprocidad, al compartir objetivos y proyectos comunes que favorezcan el entendimiento, la reflexión y la generación de soluciones a retos locales, nacionales y/o internacionales. El fomento de estas relaciones hace que las Universidades desarrollen conocimiento académico y ofrezcan formación adecuada y accesible para formar capital humano. A su vez, las acciones conjuntas tienen mayor influencia en aspectos políticos, económicos, ambientales y culturales del entorno.

La mayor debilidad de estas iniciativas es que, aunque son manifestación de su compromiso social e intentan responder a una sincera voluntad de la Universidad por integrarse e interactuar con la sociedad, son iniciativas que no están integradas en el marco de políticas integrales de la Universidad, no suelen estar conectadas con sus objetivos estratégicos o en coherencia con las líneas de actuación diseñadas para el desarrollo de su misión.

Suelen ser, iniciativas aisladas, con un enfoque muy a corto plazo, poco estructuradas en torno a una agenda común de la Universidad y que no están integradas ni en cooperación con otras iniciativas que se suelen ofertar, con los mismos objetivos, desde otros centros de la misma Universidad.

Suelen ser iniciativas que se planifican para cumplir objetivos propios de la Universidad y que están poco descentradas respecto de ella misma. Iniciativas que no se construyen en diálogo con el resto de la sociedad a la que la Universidad trata de responder.

En Ecuador, ni después de la crisis de 1999 ni antes de la crisis mundial de 2009 ha existido un movimiento que permita afirmar que la Universidad —como actor social en movimiento— haya sido crítica consigo misma y/o crítica con los problemas estructurales de la sociedad ecuatoriana. A nivel mundial, los movimientos estudiantiles han hecho un análisis de la crisis universitaria en el marco de la crisis más general del capitalismo moderno, análisis que no se ha dado en el país.

El proceso de transformación Universitaria que se vive en Ecuador actualmente tiene que reflexionarse en una dimensión más amplia y no desarticulada de la crisis mundial y de los cambios que se viven en la región. Esta introducción pretende ubicar el debate del cambio universitario en el marco de este momento histórico, analizando sobre todo las características de la Universidad Ecuatoriana e identificando los nudos críticos que hay que abordar si deseamos construir una Universidad diferente para una sociedad diferente.

Uno de los ejes que atraviesa el cambio de mirada respecto a la Universidad consiste en redefinirla como un bien público social. Esta nueva mirada implica al menos seis aristas.

- En primer lugar, la recuperación de lo público está relacionada con saber que el impacto que produce el mencionado bien afecta tarde o temprano a la sociedad en su conjunto, sin importar si es gestionado pública o particularmente.
- En segundo lugar, lo público está relacionado con la deselitización privada del campo universitario; o, dicho de otro modo, con la democratización en el acceso, tránsito y egreso de la Universidad, y también con democratización de la toma de decisiones.
- En tercer lugar, la recuperación de lo público alude a recuperar el campo universitario en búsqueda del interés general.
- En cuarto lugar, ligado quizá a una de las prácticas sociales más arraigadas en la sociedad ecuatoriana, el fortalecimiento del carácter público de la Universidad alude a la despatriarcalización del campo universitario.
- En quinto lugar, mirar a la Universidad como un bien público hace referencia a interpretarla como un espacio de encuentro común. La Universidad en el Ecuador se constituyó como un espacio de reproducción de clase y de distinción social.
- En sexto lugar, el reconocer a la Universidad como un bien público tiene que ver con el objetivo mismo de la universidad. El profesional ecuatoriano que se titula en las universidades locales generalmente es formado para satisfacer las necesidades del mercado o maximizar las utilidades de las instituciones.

Actualmente, se habla desde posturas procapitalistas de la economía del conocimiento, ligada a la producción de servicios inmateriales, intensiva en saberes especializados, que necesita de otro tipo de Universidad, lo que algunos autores han denominado la «universidad empresa» o *corporate university*. Esta nueva Universidad, que se inserta en la construcción

de un nuevo capitalismo necesita de una nueva institucionalidad que esté ligada a los intereses de producción y acumulación del capital. La Universidad se transforma en lo que algunos autores han denominado la «fábrica de conocimiento». La Universidad y todo su aparato se transforma en el medio de producción más importante que utilizan las grandes corporaciones para generar riqueza. Esta no constituye la sociedad del conocimiento de promueve Ecuador, tal como plantea Corre, la universidad y con ella el conocimiento deberán estar al servicio del ser humano y no del capital.

Lo que está sucediendo a nivel mundial en los últimos 50 años es una transición del *capitalismo industrial* al *capitalismo cognitivo*, lo que ha traído aparejado una transformación de la universidad de masas a la universidad empresa (Ramírez, 2010).

Dentro del contexto del PNBV y de la reforma de la educación, Ecuador tiene el objetivo de tornarse en una sociedad del saber. La nueva Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) de 2010 propone un cambio de paradigma del ‘desarrollo’ al ‘buen vivir’ y la transformación de la educación superior y del conocimiento en ciencias, tecnología e innovación es una de las estrategias. Una primera medida fue la instauración de procedimientos de evaluación y de acreditación de las instituciones, de sus programas y de sus formaciones, con el fin de garantizar la calidad, la objetividad y los estándares de la educación superior. Además de cerrar muchas universidades de baja calidad, el gobierno ha establecido que las universidades de investigación y enseñanza deben tener 60% del staff con un PHD dentro de 7 años (hasta 2017) para, entre otras cosas, estimular el cambio de matriz productiva.

La vinculación universitaria con la sociedad en función del Buen Vivir

En Ecuador el tema vinculación, ha sido objeto de análisis y reflexión en la última década. A partir de la propuesta presentada por el Consejo de Educación Superior, acerca del mejoramiento de la calidad educativa, se han elaborado varios informes y reflexiones sobre conceptos y formas de vinculación entre la universidad y la sociedad. El Mandato Constituyente No. 14, expedido por la Asamblea Nacional Constituyente el 22 de julio de 2008, establece la obligación del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA) de elaborar un informe técnico sobre el nivel de desempeño institucional de los establecimientos de educación superior, a fin de garantizar su calidad, propiciando su depuración y mejoramiento.

El proceso de transformación de la educación superior que se vive en Ecuador actualmente tiene que reflexionarse en una dimensión más amplia, articulada de la crisis mundial y de los cambios que se viven en la región y el necesario vínculo con las acciones para el buen vivir. Es necesario ubicar el cambio de las IES en el marco de este momento histórico, analizando sobre todo las características e identificando los nudos críticos que hay que abordar si

deseamos construir una educación superior diferente para una sociedad diferente (Manosalvas, 2012).

En Ecuador existe un marco normativo para las IES donde se establecen lineamientos generales sobre cómo llevar a cabo la vinculación Universidad con la sociedad; el problema existente es la carencia de un modelo que permita establecer, la noción de Universidad emprendedora que hoy se ha desarrollado en muchos países a partir del reconocimiento de la importancia de este enfoque, utilizando avances para el desarrollo socio-económico.

El artículo 350 de la Constitución de la República del Ecuador señala que “el Sistema de Educación Superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo”.

En el artículo 388 se define que: el Estado destinará los recursos necesarios para la investigación científica, el desarrollo tecnológico, la innovación, la formación científica, la recuperación y desarrollo de saberes ancestrales y la difusión del conocimiento. Un porcentaje de estos recursos se destinará a financiar proyectos mediante fondos “concurables”. En esta perspectiva se puede proponer proyectos de vinculación financiados.

La Ley Orgánica de Educación Superior fortalece el accionar de la vinculación con la sociedad, entre otros, en el artículo 107, el principio de pertinencia consiste en que la Educación Superior responda a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional, y al régimen de desarrollo, a la prospectiva de desarrollo científico, humanístico y tecnológico mundial, y a la diversidad cultural. Para ello, las Instituciones de Educación Superior articularán su oferta docente, de investigación y actividades de vinculación con la sociedad, a la demanda académica, a las necesidades de desarrollo local, regional y nacional, a la innovación y diversificación de profesiones y grados académicos, a las tendencias del mercado ocupacional local, regional y nacional, a las tendencias demográficas locales, provinciales y regionales; a la vinculación con la estructura productiva actual y potencial de la provincia y la región, y a las políticas nacionales de ciencia y tecnología”.

En este cambio de paradigma que vive la Universidad Ecuatoriana considera importante la autora, que a través de sus funciones principales (investigación, docencia y proyección social), dentro del marco de la autonomía institucional y la libertad académica las Instituciones de Educación Superior deben propender hacia la interdisciplinariedad y promover el pensamiento crítico; así como una participación ciudadana activa que contribuya al desarrollo sostenible, la paz, el bienestar y el respeto de los derechos humanos, incluyendo

la equidad de género; deben buscar áreas de investigación y enseñanza que puedan apuntar hacia cuestiones relativas al bienestar de la población y al establecimiento de una base local relevante y sólida en ciencia y tecnología; debe crear asociaciones mutuamente beneficiosas con las comunidades y la sociedad civil para lograr el óptimo intercambio y la transmisión de conocimiento.

El cambio esencial de la Universidad Ecuatoriana debe estar dirigido a continuar apostando por su transformación radical, una Universidad nueva, transformadora, humanista, técnica, productiva, inclusiva y sostenible comprometida con el país y con la formación en valores del ser humano, adecuada al modelo político social elegido representativa una identidad propia y articulada plan nacional del buen vivir que impulsa el desarrollo de la matriz productiva donde se integran en sinergia los procesos sustantivos: docencia, investigación y vinculación con la comunidad.

Para lo cual la comunidad educativa debe contribuir a la construcción cooperativa del nuevo modelo de educación superior del país mediante la implementación de acciones que contribuyan a que los actores desplieguen su creatividad para transformar el actual Modelo de Educación Superior dentro del nuevo marco de incentivos que dibujan la normativa aquí analizada y el proyecto académico ligado a la misma (Minteguiaga, 2013).

Hace casi dos décadas, en Ecuador, la cultura de la vinculación entre Universidad - empresa se encontraba en un nivel básico. Aún persisten rasgos de esa situación y ésta se da fundamentalmente en tres aspectos (Casalet y Casas, 1998, Citado por Saavedra G., M. L. 2009):

- a. En áreas de reclutamiento, donde las empresas participan con las Universidades con las que tienen algún acuerdo en su bolsa de trabajo, así como en eventos y ferias de reclutamiento, en las que se da prioridad a los estudiantes de tales instituciones por el reconocimiento que tienen éstas y sus egresados. Sin embargo, en este punto, las empresas no se han involucrado en el diseño y desarrollo de los planes y programas de estudio de las instituciones que les proveen de personal.
- b. Otro tipo de acercamiento entre empresa y Universidad es el que se logra con la participación en la elaboración de casos prácticos. Esto se realiza, básicamente, en las áreas de mercadotecnia y administración de recursos humanos, lo que sirve de apoyo de manera confiable pero muy limitada.
- c. Por último, se tiene la vinculación entre empresa y Universidad, donde se cuenta con la apertura por parte de las empresas para que los estudiantes realicen prácticas profesionales en las áreas donde los académicos, durante el diseño y desarrollo de los

planes y programas de estudio, han determinado que puede ser formativo. De esta manera, los alumnos conocen y desempeñan alguna función de manera básica dentro de la empresa, aunque estas prácticas solamente se realizan para integrarse a niveles operativos, en la mayoría de los casos.

Así lo que las Universidades denominan como vinculación, se centra en los aspectos: prácticas pre-profesionales, estancias técnicas (Pasantías), prácticas de servicios con la comunidad (Proyectos de fortalecimiento organizacional, capacitaciones, otros), visitas empresariales, programa emprendedor.

Se requieren propuestas innovadoras, flexibles, dinámicas para la formación profesional y postprofesional en correspondencia con las demandas del desarrollo nacional, que permitan vincular de manera efectiva la docencia, investigación e interacción social; articular coherentemente los niveles de formación (básica, profesional, postprofesional); integrar la formación científico-técnica y la formación humanística, propiciando el cultivo de valores éticos como la honestidad, responsabilidad, equidad y solidaridad, tan necesarios en este momento en nuestra sociedad.

Para ello es necesario fundamentar los currículums con la investigación de las necesidades del desarrollo social y de las prácticas profesionales; diseñar y planificar el proceso formativo, orientándolo al logro de aprendizajes más significativos que superen la retención de información y las actitudes individualistas, conformistas, con el apoyo de una instrumentación didáctica de enfoque crítico, de manera que los estudios tengan reconocimiento en el ámbito nacional e internacional (Resolución-No.:001-CONEA, 2003).

Es necesario continuar impulsando la investigación científica que dé solución a los problemas sociales acuciantes y se convierta en factor que impulse el desarrollo de las fuerzas productivas y propicie el cambio anhelado de la matriz productiva donde el conocimiento es un bien social que debe ser gestionado y compartido. Otro nuevo reto es aprender a aprender y aprender a emprender. Potenciar la educación emprendedora y la ética profesional basada en la solidaridad y en la responsabilidad social (García-Falconí, 2013).

A la luz de estas transformaciones, podemos concluir que la Universidad ha sido enfrentada a exigencias contrapuestas pero con un efecto convergente que desestabiliza su institucionalidad actual. Por un lado, la presión hiperprivatizadora de la mercantilización del conocimiento de las empresas concebidas como consumidoras, usuarias y, al mismo tiempo, como coproductoras del conocimiento científico; una presión que lleva a reducir la responsabilidad social de la Universidad y su capacidad de producir conocimiento económicamente útil, es decir, comercializable. Por otro lado, una presión hiperpública social difusa, que despedaza el espacio público de la universidad en nombre de un espacio

público más amplio atravesado por confrontaciones más heterogéneas y por concepciones de responsabilidad social más exigentes. Esta contraposición, entre una presión hiperprivada y una presión hiperpública, no solamente ha llevado a desestabilizar la institucionalidad de la Universidad, sino que ha provocado también una profunda fractura en la identidad social y cultural de esta.

La inestabilidad causada por el impacto de estas presiones contrapuestas crea un impasse donde se torna evidente que las exigencias de mayores cambios van frecuentemente acompañadas de mayores resistencias al cambio (Ramírez, 2010b).

El análisis realizado por la autora a partir de la revisión documental de la pertinencia del Modelo Educativo actual en Ecuador, destaca insuficiencias con respecto a la vinculación de la universidad con el entorno empresarial y las instituciones públicas, siendo las más representativas:

- La escasa articulación de las carreras con los sectores y ejes estratégicos de desarrollo social, cultural, ambiental y productivo.
- Inexistencia de un diagnóstico de las necesidades de actores y sectores productivos, políticos, sociales, ambientales y culturales, para la organización de las prácticas pre-profesionales y por ello los esfuerzos que se realizan no se logran visibilizar.
- Los currículos de las carreras no tienen integrados sistemas de prácticas pre-profesionales supervisadas, que posibiliten el desarrollo de las capacidades investigativas y los desempeños profesionales, así como la producción de los proyectos de investigación, desarrollo e innovación.
- No existen procesos de armonización y articulación orgánica, ni reglamentaria de las prácticas pre-profesionales en cuanto a su carácter investigativo, los niveles de aprendizaje y de vinculación con la sociedad. No son planificadas adecuadamente, están desarticuladas, no responden a objetivos vinculados a los ejes estratégicos de desarrollo de las zonas territoriales a las que pertenecen las mismas.
- Existen escasas iniciativas de programas de prácticas que establezcan alianzas estratégicas con los sectores productivos, de claro aporte a la matriz productiva y que faciliten la inclusión laboral de los futuros graduados.
- Escasa articulación de las carreras universitarias a redes académicas y a la interacción con pares internacionales que posibilite programas y acciones conjuntas para el

mejoramiento de la calidad. La articulación y movilidad académica se realiza de forma bilateral y por iniciativas específicas e institucionales.

- Los fines y propósitos de las vinculaciones académicas no están armonizados y coordinados, ni en función del desarrollo de dominios del conocimiento, ni de los campos de estudio interinstitucionales, por lo que no apuntalan un proyecto educativo al servicio de la transformación de la sociedad.

En muchas Universidades no se cuenta con sistemas de vinculación, que articulen los diversos esfuerzos formativos y de gestión del conocimiento, son escasas las vinculaciones de las carreras y los programas de posgrado a las redes, coordinaciones y plataformas interinstitucionales vinculadas a proyectos de investigación y gestión del conocimiento que generen impactos en la sociedad.

La Universidad ecuatoriana, manabita y de manera particular la Universidad Técnica de Manabí, como parte de este sistema social, no debe ser un ente aislado de las tendencias internacionales, nacionales ni locales, que se presentan tan conflictivas y contradictorias; más bien tiene que reconocer la necesidad de construir estrategias factibles de ser asumidas bajo un compromiso de colaboración mutua, que promueva el interés y la participación del personal académico, estudiantil y organizaciones productivas que fortalezcan la formación de sus estudiantes, producción científica, formación continua a través de la capacitación y fomento a las actividades socio-productivas.

El Cantón Portoviejo ubicado en la Provincia de Manabí cuenta con dos Universidades, la Técnica de Manabí (UTM) y el San Gregorio de Portoviejo. La autora a partir de encuestas, revisión documental y análisis de información referida a la caracterización y resultados de los procesos de evaluación y acreditación realizados en los últimos años (2008-2015) primero por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación CONEA y posteriormente por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) en las universidades del Cantón Portoviejo, puede afirmar que las debilidades en torno a la vinculación universidad-empresa y gobierno local planteadas anteriormente como generales para las Universidades Ecuatorianas están presentes también en las ubicadas territorialmente en el Cantón Portoviejo.

La solución demanda en primer lugar romper la barrera de desconfianza mutua entre la triada Universidad-Empresa-Gobierno local, para luego establecer apropiados mecanismos de acercamiento en la que no sólo se definan opciones, sino que se establezcan estrategias que promuevan una vinculación a partir de la articulación de los procesos académicos e investigativos y empresarial del Cantón Portoviejo.

Conclusiones

La Constitución de la República del Ecuador orientada a adecuar la estructura jurídica e institucional del Estado hacia la promoción de un sistema económico que pretende una relación dinámica y equilibrada entre sociedad, Estado, mercado y naturaleza; reconoce al ser humano como sujeto y fin, que fomenta la democracia participativa, una política social redistributiva y el desarrollo sustentable.

Los diez años de gobierno de la Revolución Ciudadana han dado pasos importantes en materia económica y social como parte de esta fase de transición pos neoliberal, dando pasos a un nuevo equilibrio entre el capital y el poder político, considerado éste como el espacio de representación del bien común y de los intereses generales.

La responsabilidad social de la Universidad es un eje transversal de la labor académica que educa al alumnado para que sea solidario y socialmente responsable; investigue construyendo conocimientos al servicio de la sociedad; y promueva capacidades y acciones en pro de la justicia, los derechos humanos, el desarrollo sostenible y la dignidad de las personas. El Plan Nacional del Buen Vivir y la reforma de la educación en Ecuador tienen el objetivo de lograr una sociedad del saber.

En cualquier relación de vinculación con la sociedad deberá considerarse que la Universidad tiene que enfrentar como limitantes externas los intereses privados, representados por las empresas de propiedad capitalista. La lógica del capital deviene en barreras para los propósitos vinculantes que caracterizan a la nueva Universidad Ecuatoriana.

Es necesario continuar impulsando la investigación científica que dé solución a los problemas sociales acuciantes y se convierta en factor que impulse el desarrollo de las fuerzas productivas, propicie el cambio anhelado de la matriz productiva donde el conocimiento es un bien social que debe ser gestionado y compartido. Un nuevo desafío de la Universidad es aprender a aprender y aprender a emprender. Potenciar la educación emprendedora y la ética profesional basada en la solidaridad y en la responsabilidad social.

Referencias bibliográficas

Andes. (2015). Ecuador tiene un Índice de Desarrollo Alto, según estudio del PNUD. Agencia de noticias. Recuperado de <http://www.andes.info.ec/es/noticias/ecuador-tiene-indice-desarrollo-alto-segun-estudio-pnud.html>

- Carrascal, M. V. (2014). El proyecto de la Revolución Ciudadana: hacia el socialismo del Sumak Kausay. Paper presented at the Ponencia presentada en el Primer Congreso de Ética y Filosofía Política Universidad de Cuenca.
- Chang Castillo, H. (2010), “El modelo de la triple hélice como un medio para la vinculación entre universidad y empresa”, Escuela de Ciencias de Administración, Costa Rica. Revista Nacional de Administración, Vol. 1N°10:85-94
- CONEA, C. N. (4 de Noviembre de 2009). *Evaluación de desempeño institucional de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador*. Oficial, CEAACES, Quito. Recuperado el 22 de Noviembre de 2015. Recuperado de http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2014/02/INFORME_FINAL_UNIVERSIDADES_M141.pdf
- Constituyente, A. (s.f.). Constitución de la República del Ecuador. Ecuador. Recuperado de http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf
- Correa-Delgado, R. (2017). Conferencia magistral “Economía para el desarrollo: La experiencia ecuatoriana”. Génova.
- De la Cruz, C. y Sasía, S. (2008). La responsabilidad de la universidad en el proyecto de construcción de una sociedad. *Educación Superior y Sociedad*. Nueva Época, 13 (2), 17-52.
- Ecuador, A. N. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Decreto s/n, Registro oficial 449 de octubre de 2008. Montecristi, Manabí, Ecuador.
- Ecuador, A. N. (2010). Ley Orgánica de la Educación Superior. *Registro Oficial*. Año II. No 298. Quito, Ecuador. Recuperado de <http://www.ups.edu.ec/documents/10184/19367/Ley+Org%C3%A1nica+de+Educaci%C3%B3n+Superior/b691001e-b2fb-47b6-8f54-6e32331a2a5e>
- García-Falconí, R. (2013). Los retos de la universidad pública. Recuperado de <http://www.eluniverso.com/columnista/ramiro-j-garcia-falconi>
- Gerónimo-Bautista, E. (2014). La importancia de la vinculación universidad-empresa-gobierno en México *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*.

- Manosalvas, C. (2012). Propuesta de Plan Nacional de Vinculación de la Educación con la Sociedad. Red Ecuatoriana Universitaria de la Educación Superior con la Colectividad- REUVIC.
- Minteguiaga, A. P.-d.-C., Carlos. (2013). Los actores del cambio en la reinención de la universidad ecuatoriana. El papel estratégico del personal académico en la transformación de la educación superior en Ecuador In Editorial IAEN (Ed.), Las políticas públicas de estímulo a la transformación de la educación superior (1 ed., Vol. 2). Quito, Ecuador.
- Ortega y Gasset, J. (1982). *Misión de la Universidad*. Madrid: Aliana editorial.
- Plan-Nacional-del-Buen-Vivir. (2013). Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017 (primera edición ed.). Quito, Ecuador: Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo – Senplades.
- Quispe, L. A., Victorino, R. L., y Atriano, M. R. (2014). Vinculación de Instituciones de Educación Agrícola Superior (ieas) con sectores productivos. El caso de la residencia profesional en el Instituto Tecnológico del Altiplano de Tlaxcala (ITAT). *Revista de la Educación Superior*, *xliii* (2) (170), 135-152.
- Ramírez, R. (2010a). Los nuevos retos de América Latina: socialismo y sumak kasuay (1era ed.). Quito, Ecuador: Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES). Colección Memorias.
- Ramírez, R. (2010b). Transformar la Universidad para transformar la sociedad (1era ed. Vol. 1). Quito, Ecuador.
- Reséndiz, D. (1998). La Vinculación de Universidades y Empresas: un asunto de interés público y privado. *Educación Superior*, 106.
- Resolución-No.:001-CONEA. (2003). Principios, Características y Estándares de Calidad Quito.
- Rivera, F. R. (2006). *Estrategias de vinculación Universidad-Empresa, alternativas para los programas estratégicos de la Universidad de Guadalajara*. Tesis Doctoral, México.
- Rojas Hernández, L. Y. G. (2015). La formación dual en Colombia. El caso de la Fundación Universitaria de la Cámara de Comercio de Bogotá Uniempresarial: los desafíos

actuales en la percepción de egresados y empresarios. *Revista Científica General José María Córdova*, 13, 145-181.

Saavedra G., M. L. (2009). Problemática y desafíos actuales de la vinculación universidad empresa: El caso mexicano. *Actualidad Contable FACES*, 12(19), 100-119.

UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Recuperado el 5 de marzo de 2015, de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

Vallaes, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 5(12), 105- 117. Recuperado de <https://ries.universia.net/article/view/137/responsabilidad-social-universitaria-modelo-universitario-mercantilizacion>

Valleys, F., de la Cruz, C. y Sasia, P. (2009). *Responsabilidad-Social-Universitaria: Manual de Primeros Pasos*. Banco Interamericano de Desarrollo. México: Mc-graw-Hill Interamericana Editores.

Villa, A. (Coord.) (2013). *Un Modelo de Evaluación de Innovación Social Universitaria Responsable (ISUR)*. Proyecto Tuning – América Latina. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Vite, N. (2009). *La Colaboración Universidad-Empresa en México: un análisis regional. Las Políticas de Educación Superior en México durante la modernización; Un análisis regional*. ANUIES, p 251-281. Distrito Federal, México.

Vizcaino, F. J. (2013). *Diseño de un Modelo de Gestión para la vinculación de las IES con la comunidad. Tesis Previo a la obtención del título de Magister en diseño y evaluación de proyectos*. Universidad Central del Ecuador. Instituto Superior de Posgrado. Quito, Ecuador. Recuperado de <http://www.dspace.uce.edu.ec:8080/bitstream/25000/1435/1/T-UCE-0005-267.pdf>.

Talleres metodológicos sobre dirección estratégica para los directivos de los combinados deportivos de Sancti Spíritus

Methodological workshops about the sport institution in Sancti Spíritus

Asneydi Daimí Madrigal Castro

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo elaborar talleres metodológicos sobre dirección estratégica para los directivos de los Combinados Deportivos Urbanos del Municipio de Sancti Spíritus, para el mismo se trabajó con el 100 % de los directivos de dichos combinados. Se utilizaron como métodos y técnicas de investigación: el análisis de documentos, la encuesta, técnica de trabajo en grupo y técnicas descriptivas, los mismos permitieron determinar el conocimiento que poseen los directivos sobre dirección estratégica, la funcionabilidad de las estrategias existentes en los combinados y la elaboración de los talleres metodológicos. Finalmente se arribaron a las siguientes conclusiones los directivos de los Combinados Deportivos Urbanos del Municipio de Sancti Spíritus poseen conocimientos deficientes sobre el tema de dirección estratégica, las estrategias de dirección de los combinados deportivos no poseen uniformidad en los aspectos que la conforman, poseen deficiencia en la redacción de los elementos que la componen lo que limita su correcta funcionabilidad. Por lo que se recomienda diseñar e implementar talleres metodológicos sobre dirección estratégica para los directivos de los combinados deportivos urbanos del Municipio de Sancti Spíritus.

Palabras Claves: *Estrategia de dirección, dirección estratégica.*

Abstract

This research aims to diagnose the preparation of strategic direction have the managers of the Urban Sports Combined the municipality of Sancti Spiritus, for the same work was done with 100% of the directors of these combined. They were used as methods and research techniques: document analysis, survey, technical workgroup and descriptive techniques, they allowed determining the knowledge possessed by managers on strategic direction, the functionality of existing strategies in the combined and the development of methodological workshops. Finally they arrived at the following conclusions executives Combined Urban Sports Sancti Spiritus Township have poor knowledge on the subject of strategic direction, strategies to address the sports combined do not have uniformity in the areas that form, have defect in the text of its components which limits its correct functionality. As recommended methodological design and implement, workshops on strategic direction for the management of urban sports combined the municipality of Sancti Spiritus.

Keywords: *Strategy direction, strategic direction.*

Introducción

Aunque se plantea que los antecedentes de la dirección estratégica datan desde hace más de dos mil años a.n.e, esta comienza a difundirse desde el ángulo de la dirección a inicios de la década del 60 del siglo XIX, resurgiendo como una respuesta a los nuevos retos impuestos por el propio desarrollo de las sociedades que complejizan el actuar de las organizaciones, llevándolas por caminos a veces inciertos y desorientadores, en medio de un entorno convulso, dinámico y muy cambiante.

Es así que, como paliativo a tanta incertidumbre, emerge la perspectiva estratégica de la dirección, la cual comenzó a abrirse paso a escala internacional, constituyendo todavía en la actualidad el enfoque paradigmático y más recurrente para la conducción exitosa de los sistemas organizativos. La misma desde un principio hizo suya, de manera especial, los antecedentes de la Dirección por Objetivos (DPO), lo que se explica por el hecho de que los Objetivos, asumidos como la expresión de los resultados que se pretenden alcanzar, representan el elemento de salida fundamental de todo proceso estratégico acometido en las organizaciones.

Los influjos de estos enfoques, probados de manera exitosa en numerosos sistemas organizativos de diversas naciones, sobre todo de las más desarrolladas del mundo, llegaron a nuestro país en los finales del siglo pasado, comenzándose su aplicación en la última década del mismo.

Existen gran cantidad de definiciones de estrategia, razón por la cual, para Norton e Irving (2001) el término estrategia se encuentra en el griego antiguo *Strategia*: dirección, comando de un ejército, *Stratos*: un ejército y *Agein*: dirigir; por lo tanto, la estrategia tiene sus orígenes en el comando militar y el arte o ciencia de conducir una campaña militar o las maniobras de un ejército. El término “estrategia” entró al lenguaje de los negocios sólo después de la Segunda Guerra Mundial.

Para Wissema (2009),

la dirección estratégica puede concebirse como: un estilo de dirección motivado por el cliente; a la vez constituye un proceso orientado al futuro que de forma consciente establece competencias a partir de la comunicación e información oportuna, así como la necesaria toma de decisiones y la planificación del sistema.

La dirección estratégica favorece la toma de decisiones oportunas y concretas sobre los objetivos de las organizaciones -llámese empresa, negocio, dependencias o instituciones- esto origina una orientación estratégica para todos los profesionales y trabajadores en la organización, lo que permite una apropiada preparación de planes sincronizados para las diferentes áreas responsables de la ejecución de los objetivos.

“La Dirección Estratégica se define como el arte y la ciencia de formular, implementar y evaluar las decisiones a través de las funciones que permitan a una empresa lograr sus objetivos” Fred (2003).

En este sentido destacamos lo que indican Sanchis y Ribeiro (2006), el proceso de dirección estratégica es válido de aplicarse a cualquier tipo de organización (pequeña o grande, de capitales o sociales, pública o privada). Ahora bien, las peculiaridades de su desarrollo estarán en función del tipo de organización de la cual se trate.

Resulta innegable, por tanto, que para lograr eficiencia, eficacia y competitividad sostenida, se requiere entre otros aspectos, de una proyección y dirección estratégica que potencie la creatividad, flexibilidad, dinamismo, rapidez y agresividad con una visión de futuro clara previamente definida y compartida por todos sus miembros.

En los momentos actuales, la mayor parte de las organizaciones reconocen la importancia de la planeación estratégica para su crecimiento y bienestar a largo plazo. Se ha demostrado que si los directivos definen eficientemente la misión de su organización estarán en mejores condiciones de dar dirección y orientación a sus actividades. Las organizaciones funcionan mejor gracias a ello y se tornan más sensibles ante un ambiente de constante cambio.

En este ambiente cambiante está sumido el Instituto Nacional de Deporte, Educación Física y Recreación, motivado por los constantes cambios en el subsistema de dirección, que en los últimos años ha modificado reiteradamente aspectos claves dentro de su estrategia de dirección como son los objetivos de trabajo y áreas de resultados claves en los combinados deportivos, lo que incide contra la estabilidad estratégica de la entidad y si a lo anterior se le añade la gran fluctuación de sus directivos, motivado por el cumplimiento de la misiones deportivas en diferentes países, trae consigo disgregación y disfuncionalidad entre las estrategias de dirección y sus directivos.

Según investigaciones anteriores refieren que los directivos de los combinados deportivos poseen deficientes conocimiento en el tema de la dirección estratégica y además que la inestabilidad de los cuadros induce a que cuando son superados o capacitados, salen a cumplir misión y el nuevo profesional que asume no posee la preparación adecuada para desempeñarse correctamente, tal como sucede en los combinados deportivos urbanos del Municipio de Sancti Spíritus, ya que estas organizaciones demandan un personal dispuesto a trabajar, pero sobre todo con las habilidades y el conocimiento necesario para dar lo mejor de sí, es decir, requieren de un personal que sea propositivo y no sólo demandante, creativo y no sólo ejecutor, nada apático, por el contrario muy motivado.

Objetivo

Elaborar talleres metodológicos sobre dirección estratégica para los directivos de los Combinados Deportivos Urbanos del Municipio de Sancti Spíritus.

Desarrollo

El concepto “estrategia” se introduce en el campo académico en 1944 con la teoría de los juegos de Von Newman y Morgerstern, y en el campo de la teoría de la dirección se anuncia en Estados Unidos de América en el año 1962 en el libro de Igor Ansoff (1965), Estrategias Corporativas.

Jaime Viera (2006) menciona que la planificación o planeación estratégica involucra un proceso por escrito de la determinación de la visión, misión y objetivos de la empresa a largo plazo, la proposición de estrategias y políticas con que se propone cumplir con los objetivos, la evaluación de las estrategias y la correspondiente toma de decisiones, sin dejar de lado el proceso sistemático necesario para controlar los resultados.

Para John Ivancevich, Peter Lorenzi, Steven Skinner y Philip Crosby (2008) la Planificación Estratégica es el proceso mediante el cual se examina el medio ambiente de la organización, se determina su finalidad, se fijan los objetivos y metas deseadas, se formula un plan operativo y se elabora un plan de cartera.

Para García et al. (2007), el proceso de planificación estratégica implica la realización de actividades formalizadas y por escrito por parte de las organizaciones, encaminadas a identificar objetivos y metas, a analizar el ambiente externo y los recursos internos para identificar oportunidades y amenazas del entorno y determinar fortalezas y debilidades de la organización, lo que permitirá formular estrategias adecuadas a sus objetivos en función de su situación interna y externa.

Otra definición importante es la de Hax y Majluf (1984), afirman que:

La dirección estratégica tiene, como objetivo último, el desarrollo de los valores corporativos, las capacidades directivas, las responsabilidades organizativas, y los sistemas administrativos que relacionan la toma de decisiones estratégica y operativa de todos los niveles jerárquicos, y de todas las líneas de autoridad de negocio y funcionales de una organización. (p.72)

La dirección estratégica se refiere a la toma de decisiones sobre los problemas más importantes que se presentan en una organización, pero también ha de procurar formular una estrategia y ponerla en práctica.

Hoy en día, la Dirección estratégica abarca una mayor cantidad de factores internos tales como la estructura organizativa, el liderazgo, la cultura, los recursos humanos y su coordinación y movilización y factores externos tales como las características de la competencia, la estructura del sector, las condiciones económicas generales y la evolución de la tecnología.

Para Thompson y Strickland (2003), la dirección estratégica es un proceso de evaluación sistemática de la naturaleza de un negocio, definiendo los objetivos a largo plazo, identificando las metas y objetivos cuantitativos, desarrollando estrategias para alcanzar dichos objetivos y localizando recursos para llevar a cabo dichas estrategias. Asimismo, David (2013), define a la administración estratégica como el arte y la ciencia de formular, implementar y evaluar las decisiones multidisciplinarias que permiten que una empresa alcance sus objetivos.

Carlés (2004) considera que las organizaciones, de cualquier tipo o sector empresarial o público, tamaño, estructura o madurez en calidad, necesitan, para tener éxito, establecer un sistema de planificación y gestión apropiado que permita desarrollar una imagen y una cultura de calidad que oriente no solo los elementos técnicos, sino también la planificación estratégica de todas las actividades que desarrolla, en la gestión de los medios y recursos que utiliza, en los procesos que pone en juego en el cumplimiento de su misión e incluso en todos los componentes humanos, materiales y conceptuales que forman parte del entorno de actuación.

De una población de 26 directivos de los Combinados Deportivos Urbanos del Municipio de Sancti Spíritus se trabajó con el 100 %, de ellos el 73.6 % son del sexo masculino y 26.4 % del femenino, el 84.2 % son graduados del nivel superior. Poseen una edad promedio de 40.1 años y 3.7 años de experiencia como directivo en el combinado.

Métodos y Técnicas de Investigación utilizados

Del Nivel Empírico:

Análisis de documentos: Permitió el estudio y valoración de la documentación oficial tales como la estrategia de dirección existente en cada combinado y el plan de superación municipal.

Encuesta: A los directivos de los Combinados Deportivos Urbanos del Municipio de Sancti Spíritus, para diagnosticar el conocimiento que poseen estos sobre la dirección estratégica. (Anexo1)

Trabajo en Grupo: Técnica de trabajo grupal que permitió la elaboración de las acciones de superación para los directivos de los Combinados Deportivos Urbanos del Municipio de Sancti Spíritus.

Del Nivel Matemático:

Método Estadístico: Técnicas descriptivas, el cálculo porcentual, que permiten evaluar los valores que se arrojan y facilitan la conversión cuantitativa en cualitativa.

Análisis de los Resultados

Resultados de la encuesta a los directivos de los combinados deportivos.

Al preguntarle a los directivos si su institución posee estrategia de dirección el 94.7 % planteo que sí, lo cual significa que están cumpliendo con las indicaciones del INDER que establece que cada combinado deportivo debe tener la estrategia hasta el 2021.

El 84.4 % de los directivos investigados conocen el objeto social del combinado deportivo lo cual es un resultado positivo ya que demuestra que estos saben la razón de ser de la entidad, lo que les permite estar enfocados y dirigir sus esfuerzos hacia el cumplimiento de la misión.

Al indagar con los encuestados si consideran la estrategia de dirección como una herramienta práctica para dirigir en su combinado, el 84.4 % respondió que siempre la han considerado, pero lo anterior se contradice al solicitarle que mencionaran los elementos que deben estar presente en la estrategia, solamente el 36.8 % refirieron a aspectos como: la misión, la visión, las fortalezas y debilidades, y el 63.2 % no aportaron ningún elemento, lo que significa que a pesar de considerar la estrategia de dirección como una herramienta fundamental para el correcto trabajo de dirección del combinado la mayoría desconoce de ella y al mismo tiempo demuestra que realmente no la utilizan para dirigir.

En lo referente a la participación de los directivos en la confección de la estrategia, resultó que el 68.4 % si participó, lo cual es de gran importancia ya que demuestra el trabajo en equipo, permite una mejor realización de la misma teniendo en cuenta el criterio colectivo y el 36.6 % planteo que no participó ya que estaban de misión u ocuparon recientemente el cargo, lo que implica un mayor esfuerzo de estos cuadros que deben familiarizarse con la estrategia para así guiar mejor a sus subordinados para el logro de los objetivos.

Al indagar por el conocimiento que poseen sobre dirección estratégica el 52.6 % refirió que lo conoce medianamente y el 10.5 % que desconoce, lo cual se corresponde con los resultados alcanzados en las interrogantes anteriores y al mismo tiempo constituye una limitante a la hora de aplicar correctamente la estrategia de dirección.

Otro de los aspectos analizados fue lo referente a que si habían recibido algún tipo de superación sobre dirección estratégica y resultó que el 57.8 % plantearon que no, lo cual implica que los directivos tengan que dirigir utilizando la estrategia sin tener conocimientos sólidos del tema, además limita la implementación de la misma en correspondencia con cada área de resultado clave y sus objetivos estratégicos. Por otra parte el 42.2 % refirieron que si habían recibido algún tipo de superación fundamentalmente en talleres con 26.3 % y el 21 % que recibió un curso, lo cual es insuficiente, si se tiene en cuenta que la dirección estratégica es un tema de gran importancia en la actualidad por la política establecida por el INDER Nacional de que cada institución posea su estrategia de dirección y que deben dirigir mediante la misma.

De ahí la necesidad de establecer alguna forma de superación sobre dirección estratégica para los directivos de los Combinados Deportivos Urbanos del Municipio de Sancti Spiritus y así

dotarlos de las herramientas necesarias pues el 100 % de los investigados afirmaron que les gustaría recibir superación sobre el tema.

Resultados del análisis de los documentos

Se revisó el plan de superación del municipio de Sancti Spíritus para analizar si está previsto en el mismo algún curso de postgrado sobre dirección estratégica para los directivos de los combinados deportivo y se pudo observar que no se encuentra dentro del plan de superación a pesar de que esta temática ha sido demandada por dichos directivos por la implicación directa que deben tener en la planificación y ejecución de sus estrategias de dirección.

Resultado del análisis de las estrategias de los Combinados Deportivos

Se analizaron las estrategias de dirección de los tres combinados, pues uno de ellos no la posee, estas estrategias es un documento que posee cada combinado pero no existe uniformidad en los elementos que la componen, a pesar de que el INDER Nacional direcciona el subsistema de dirección gestión.

Por ejemplo plantean la misión y la visión como elemento común, pero una plantea los valores, otra el diagnóstico estratégico, es decir, las fortalezas, las debilidades, las oportunidades y las amenazas. En dos de las estrategias se plantean las áreas de resultados claves con sus objetivos e indicadores, la estrategia restante no refiere las áreas de resultados claves, pero si los proyectos con las acciones, impactos y nivel de actuación.

Las estrategias poseen muy bien detallada la caracterización de los combinados, definiendo la cantidad de trabajadores o fuerza técnica, la matrícula de alumnos y los deportes que se practican en el combinado.

Otro de los aspectos analizados en la estrategias es la calidad con que están elaboradas cada elemento de la misma, como por ejemplo la misión está aceptablemente redactada en dos de los combinados ya que refieren algún aspecto que no debe estar presente en la misma como los valores que se comparten entre los trabajadores de la entidad.

La visión está redactada escuetamente e incluye aspectos del municipio que no deben estar presente en ella.

En cuanto al diagnóstico, está presente en dos de las estrategias, lo cual constituye una gran deficiencia para el combinado que no lo tiene definido ya que el mismo es esencial para la correcta elaboración de la estrategia y para su futura aplicación, ya que él permite definir de las condiciones reales que posee la institución en cuanto a fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas para cumplir exitosamente con la misión. Finalmente se puede plantear que a pesar de que tres de los combinados poseen un documento que consideran estrategia de dirección, las mismas carecen de elementos esenciales dentro de una estrategia,

así como deficiencias en la redacción de la misión, la visión, las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas.

Propuesta de los talleres metodológicos

Talleres metodológicos para la preparación de los directivos de instituciones educacionales en dirección estratégica.

Taller metodológico: Se realiza en cualquier nivel de dirección, se encamina a la elaboración cooperada de estrategias, alternativas didácticas y el análisis de experiencias que evidencian la materialización de los objetivos metodológicos analizados.

Estructura del taller metodológico

Elaborar guía de autopreparación con los aspectos a debatir.

Introducción (fundamentación de la actividad, presentación del objetivo, la bibliografía, la organización del taller, análisis de los principales elementos teóricos asumidos en actividades anteriores).

Desarrollo (presentación y análisis de las experiencias de los docentes en torno al tema que se analiza).

Taller

Tema: Algunas consideraciones conceptuales relacionadas con el proceso de dirección estratégica

Objetivo: Analizar y debatir aspectos relacionados con el concepto de estrategia, dirección estratégica, planificación estratégica y valores compartidos

Aspectos a debatir

1. ¿A qué campo semántico aparece asociado el vocablo estrategia en el ámbito de las Ciencias Pedagógicas? (Utilizar técnica participativa: Lluvia de ideas).
Política -Información -Problema -Práctica -Experiencia
Entrenamiento -Procedimiento
2. ¿Cuándo se requiere realizar una investigación para obtener una estrategia como resultado científico?
Cuando el propósito esencial del trabajo sea la proyección a corto, mediano y largo plazo de la transformación de un objeto temporal y espacialmente ubicado, desde un estado real hasta un estado deseado, mediante la utilización de determinados recursos y medios que responden a determinadas líneas directrices.
3. ¿Cuáles son los rasgos generales de una estrategia?
Concepción con enfoque sistémico en el que predominan las relaciones de coordinación, aunque no dejan de estar presentes las relaciones de subordinación y dependencia.

Una estructuración a partir de fases o etapas relacionadas con las acciones de orientación, ejecución y control, independientemente de la disímil nomenclatura que se utiliza para su denominación.

El hecho de responder a una contradicción entre el estado actual y el deseado de un objeto concreto ubicado en el espacio y en el tiempo que se resuelve mediante la utilización programada de determinados recursos y medios.

Un carácter dialéctico que le viene dado por la búsqueda del cambio cualitativo que se producirá en el objeto (estado real a estado deseado), por las constantes adecuaciones y readecuaciones que puede sufrir su accionar y por la articulación entre los objetivos (metas perseguidas) y la metodología (vías instrumentadas para alcanzarlas), entre otras.

La adopción de una tipología específica que viene delimitada a partir de lo que se constituya en objeto de transformación.

Su irrepetibilidad. Las estrategias son casuísticas y válidas en su totalidad solo en un momento y contexto específico, por ello su universo de aplicación es más reducido que el de otros resultados científicos.

4. ¿Qué elementos deben estar presentes en una estrategia?

Existencia de insatisfacciones respecto a los fenómenos, objetos o procesos educativos en un contexto a ámbito determinado.

Diagnóstico de la situación.

Planteamiento de objetivos y metas a alcanzar en determinados plazos de tiempo.

Definición de actividades y acciones que respondan a los objetivos trazados y entidades responsables.

Planificación de recursos y métodos para viabilizar la ejecución.

Evaluación de resultados.

Dirección estratégica

Proceso consciente y lógico, que establece en forma de sistema, como se van a alcanzar los objetivos y garantizar una interacción pro-activa de la organización con su entorno, para cumplir con las metas y alcanzar el estado deseado.

Palabras claves

Proceso: sucesión de acontecimientos.

Conciencia: conocimiento de causa.

Lógico: armónico.

Sistema: elementos concatenados.

Interactivo: actividad mutua.

Proactivo: a favor de la actividad.

Metas: fin.

Estado deseado: máxima aspiración de lo que queremos ser.

Principios básicos de la dirección estratégica

- Orientación hacia los resultados.
Insistencia en los resultados, en lograr los objetivos. Estos constituyen la médula para cualquier organización.
- Comportamiento motivación humanas.
Jerarquizar las motivaciones individuales. Si el colectivo está motivado, siente pertenencia, se logra un mayor grado de auto-control. Son más creativos y se alcanza mayor apoyo en el cumplimiento de los objetivos.
- Objetivos
Declaraciones cuantitativas o cualitativas de las aspiraciones de los miembros de las organizaciones estado futuro deseado.

Conclusiones del taller

Taller 2. Tema: La estrategia de dirección una alternativa en la dirección deportiva.

Objetivo: Analizar y debatir un modelo de estrategia de dirección.

Aspectos para analizar y debatir los componentes del modelo seleccionado

Propuesta del modelo a utilizar en las Instituciones Deportivas

Después de un análisis exhaustivo de los diferentes modelos expuestos en la fundamentación teórica, dado por diferentes autores, tanto nacionales como extranjeros, se considera seleccionar el siguiente modelo:

Modelo de Estrategia de Dirección

Misión

Diagnóstico estratégico

Valores Compartidos

Visión

Áreas de Resultados Clave

Objetivos Estratégicos

Indicadores

Plan de acción

Medición y control

Explicación de las partes del Modelo

Taller 3. Tema: Ejemplos prácticos de estrategia de dirección en los Combinados Deportivos

Objetivo: Analizar y debatir los ejemplos de los componentes del modelo de la estrategia de dirección.

Aspectos a debatir:

Ejemplos de:

Misión

Diagnóstico

Visión
Valores Compartidos
Áreas de resultados claves
Objetivos estratégicos
Indicadores
Plan de acción
Medición y control

Desarrollo

Cada directivo expondrá los ejemplos de los componentes del modelo de la estrategia en su institución. Se tendrán en cuenta las sugerencias emitidas por el grupo de trabajo.

Conclusiones

Los directivos de los Combinados Deportivos Urbanos del Municipio de Sancti Spíritus poseen conocimientos deficientes sobre el tema de dirección estratégica, la mayoría desconocen los elementos que componen una estrategia de dirección y han recibido escasa superación sobre el tema.

Las estrategias de dirección de tres de los combinados deportivos no poseen uniformidad en los aspectos que la conforman, poseen deficiencia en la redacción de los elementos que la componen lo que limita su correcta funcionabilidad.

Se elaboraron tres talleres metodológicos sobre dirección estratégica para los directivos de los combinados deportivos teniendo en cuenta el tema, el objetivo, el desarrollo y las conclusiones, bibliografía de los mismos, los cuales constituyen un soporte de preparación teórico práctico sobre la dirección estratégica para directivos.

Referencias bibliográficas

- Adler, N. J; Brahm, Richard; Graham, John L. (1992). Strategy Implementation: A Comparison of Face-to-Face Negotiations in the People's Republic of China and the United States. *Strategic Management Journal*, 13 (6) pp 449-466.
- Alles, M. A. (2006). *Dirección estratégica de recursos humanos: gestión por competencias* (Vol. 1). Ediciones Granica SA.
- Añorga, J. (1994). *La Educación Avanzada ¿mito o realidad?* Editorial Pueblo y Educación. Ciudad Habana.

- Añorga, J. (1995b). Teoría de los sistemas de superación. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad Habana.
- Añorga, J. (2000d) Glosario de Términos de Educación Avanzada. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad Habana.
- Añorga, J. (1996c). La Educación Avanzada una teoría para el mejoramiento profesional y Humano. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad Habana.
- Ansoff, I. (1993). El planeamiento Estratégico. Nueva tendencia de la Administración./ H Ansoff, R. P. Declerk y Hayes R. I./ Editorial Trillas, México, sp.
- Ayala J. M. (2003). Valores y Normas Eticas. Universidad de Zaragoza, España.
- Beaufre, A. (1997). Introducción a la estrategia. Ed. Biblioteca Militar. Oficial no 43. Lima, Perú. P 57 – 65.
- Beckham, D. J. (2007). Hot Concepts in strategy. / Helthcare- forum- Journal. Jan/ Feb 1997; v 40n1, pp 43- 47.
- Betancourt T. (2002). Gestión Estratégica: Navegando hacia el cuarto paradigma, Edición de t.g.red. Venezuela.
- Bueno C., E. (1996). Dirección Estratégica de la empresa. Metodología, técnicas y casos. Ed. Pirámide. Madrid. 5 Edición.
- Bueno Campos, E. (1996). Dirección estratégica de la empresa. 5. Edición. Madrid: Pirámide.
- Cardoso, P. (1991) Estratégica, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, vol. II, Lisboa.
- Carlés, J. L. (2004). “Aplicación de la planificación estratégica al gobierno de instituciones de educación superior”, en: VII Edición Master de Dirección y Gestión para la Calidad de Centros Educativos. Módulo 8, Madrid, documento policopiado, Universidad Francisco de Vitoria.
- Certo, Samuel. C. et. (1994). Dirección Estratégica. / Ed. Irwin, Madrid España. pp.382
- Céspedes Agreda, R. (2017). Trabajo final de integración “diplomado en dirección estratégica en marketing”.

- Charles, H y Gareth, J. Mc Graw Hill. (2010). Administración estratégica. Un enfoque integrado.
- Cnel. Dr. Cs Silva Rodríguez M. y Tte. Cnel. Dr. C de la Rúa Batistapau M. (2001). Aproximación a una pedagogía de los Valores en la Academia y los CEM. CIP. FAR.
- David F. R. (2013). Conceptos de administración estratégica. Pearson educación de México. García Pérez de Lerma (Director); Marín, S.; Martínez, P.; Ballina, F.; Antón, M.; Aragón,
- González, E. G. F. (2017). Percepción de la dirección estratégica de los coordinadores de área en una escuela de negocios mexicana. *Estrategia y Gestión Universitaria*, 4(2), 15-24.
- González, M. G. (2017). El ciclo directivo en los procesos universitarios, perspectivas desde las competencias generales de dirección. *Estrategia y Gestión Universitaria*, 4(2), 65-79.
- Hax, A.C. Y Majluf, N.S. (1984). *Strategic Management: An integrative perspective*. Prentice-Hall, Inc
- Ivancevich John, Lorenzi Peter, Skinner Steven Y Crosby Philip, (2008), *Gestión, calidad y competitividad*, Primera Edición, Colombia, pp. 40
- Morrisey, G. L. (2010). *Planeación a largo plazo: Creando su propia estrategia*. Prentice Hall.
- Ricart, J. E. (2009). Modelo de negocio: El eslabón perdido en la dirección estratégica. *Universia Business Review*, (23), 12-25.
- Thompson Jr., A.A. & Strickland III, A. (2003), « Administración estratégica, textos y casos». McGraw Hill.
- Torres, M. T. B., de la Garza Ramos, M. I., & Herrera, A. E. M. (2017). Planeación Estratégica y Gobernabilidad en la empresa familiar. *Red Internacional de Investigadores en Competitividad*.
- Torres, M. T. B., Herrera, A. E. M., & García, S. F. C. (2017). Planificación estratégica una herramienta competitiva para la sucesión de la empresa familiar: marco teórico. *Red Internacional de Investigadores en Competitividad*.

Valdés H. C. (2009). "Estrategia y Dirección Estratégica.
<http://www.gestiopolis.com/articulos.htm>. Davenport, T. O. Capital humano.
Barcelona: Ediciones Deusto.

Viera Jaime, (2006). Fundamentos de la Administración, pp. 242

Redes académicas, docencia e investigación educativa, de M. de Jesús Gallegos Santiago, Eloísa Gallegos Santiago, Graciela Paz Alvarado y David Guadalupe Toledo Sarracino, fue editado en octubre de 2017, por Grupo MDM Corp. S.A.C. para su sello editorial REDEM: Red Educativa Mundial. Av. Costanera 2438 Torre “C” Oficina 203 San Miguel, Lima-Perú. www.redem.org.