

PEDRO SÁNCHEZ ESCOBEDO

DOCENCIA Y GESTIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR



DOCENCIA Y GESTIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

DOCENCIA Y GESTIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

COORDINADOR

PEDRO SÁNCHEZ ESCOBEDO

PEARSON

SÁNCHEZ ESCOBEDO, PEDRO Y OTROS

**Docencia y gestión
en la educación superior**

PEARSON EDUCACIÓN, México, 2014

ISBN: 978-607-32-3016-2

Área: Ciencias sociales

Formato: 17 × 24 cm

Páginas: 184

Director general: Sebastián Rodríguez, **Director de contenidos y servicios digitales:** Alan David Palau, **Gerente de contenidos K-12:** Jorge Luis Íñiguez, **Gerente de arte y diseño:** Asbel Ramírez, **Coordinadora editorial:** Lilia Moreno, **Coordinadora de arte y diseño:** Mónica Galván, **Editora sponsor:** Ma. Elena Zahar, **Editora de desarrollo:** Xitlally Álvarez, **Supervisor de arte y diseño:** Gustavo Rivas.

PRIMERA EDICIÓN, 2014

D.R. © 2014 por Pearson Educación de México, S.A. de C.V.
Avenida Antonio Dovalí Jaime # 70,
Torre B, Piso 6, Colonia Zedec, Ed. Plaza Santa Fe,
Delegación Álvaro Obregón, México,
Distrito Federal, C.P. 01210

Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana, Reg. núm. 1031.

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de esta publicación pueden reproducirse, registrarse o transmitirse, por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea electrónico, mecánico, fotoquímico, magnético o electroóptico, por fotocopia, grabación o cualquier otro, sin permiso previo por escrito del editor.

El préstamo, alquiler o cualquier otra forma de cesión de uso de este ejemplar requerirá también la autorización del editor o de sus representantes.

ISBN: 978-607-32-3016-2

Impreso en México. *Printed in Mexico.*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 – 18 17 16 15

La publicación de este libro se financió con recursos del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI 2013).

PEARSON

www.pearsonenespañol.com

Prólogo

La presente obra trata dos aspectos importantes de la educación superior en México: la docencia y la gestión universitaria.

En el texto concurren autores de diferentes corrientes ideológicas y paradigmas educativos con distintos enfoques de investigación para analizar una serie de problemas y retos en la educación superior contemporánea de nuestro país.

Esta obra colegiada se basa en el trabajo multidisciplinario y surge de la unión estratégica con labor activa de dos cuerpos académicos de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY): el cuerpo académico de currículum e instrucción y el cuerpo académico de administración y gestión educativa, ambos en el nivel de consolidación. En cada uno se ha procurado la vinculación y colaboración con otros cuerpos académicos del país por lo que en este material se incluyen dos capítulos, uno que se hizo con la participación del Instituto Tecnológico de Sonora, y otro, con la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Desde el punto de vista de la docencia se estudian las percepciones de los profesores universitarios en relación con su práctica educativa y se disertan temas propios de la educación universitaria con un fuerte componente ideológico y filosófico como la enseñanza y promoción de la axiología y el altruismo, se analizan las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios y la percepción de profesores referente a los alumnos de alto rendimiento académico.

También se abordan aspectos organizacionales a nivel institucional como son el clima organizacional, aspectos relativos a la administración y gestión de procesos curriculares, percepciones de directivos y académicos respecto a la gestión y, en una visión más amplia, los retos que enfrentan las instituciones de educación superior (IES) en México en relación con los temas administrativos y de gestión.

Docencia y gestión en la educación superior es una reflexión acerca de muchos de los problemas que vive la educación universitaria del país e incluye ensayos académicos y reportes de investigación empírica desde las perspectivas cuantitativa y cualitativa.

Invitamos al lector a interactuar y debatir con los autores de la obra y a utilizar la información aquí contenida, tanto para la docencia como para la investigación en las temáticas abordadas.

Agradecemos a los colegas que participaron en la revisión y arbitraje de los textos, por mantener la revisión anónima de pares —práctica necesaria en este tipo de obras.

Pedro Sánchez Escobedo
Mérida, Yucatán, septiembre de 2014

Contenido

Prólogo	5
----------------------	---

Capítulo 1 Caracterización del académico de nivel superior: políticas para su formación	1
--	----------

Antecedentes	2
Planteamiento del problema	2
Objetivos	3
Método	3
Participantes	3
Análisis de la información	4
Resultados	4
Formación	5
Aspectos laborales	6
Investigación	10
Conclusiones	12
Referencias	14

Capítulo 2 Los profesores universitarios y las TIC: prescripciones de sus usos	15
---	-----------

Introducción	16
Auge y uso de las TIC	16
Usos de las TIC en la instrucción	17
Instrucción presencial	17
Instrucción a distancia	19
Correo electrónico	20
Conferencias en línea	20
Foros de discusión	21
Videos	21
Usos en la tutoría	21
Videoconferencias	22
Hojas de registro y de planeación individual	22
El profesor universitario como supervisor	22
Video (microenseñanza, retroalimentación de práctica) y observación por cámaras en espacios reales de aprendizaje	23
El profesor universitario como investigador y difusor del conocimiento	24
TIC recreativas en el nivel superior	25
Twitter	25
Facebook	25
Riesgos y limitaciones	26

Conclusiones.....	27
Referencias	27

Capítulo 3 Calidad en los servicios de tecnologías de la información en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán..... 29

Introducción.....	30
Conceptos básicos	30
El Sistema de Gestión de Calidad en la UADY	31
Implementación del Sistema de Gestión de Calidad en la FEDU.....	32
Sistema de Gestión de Calidad.....	32
Procedimiento para diseño y desarrollo de sistemas web.....	32
Procedimiento para el soporte técnico	33
Procedimiento para el préstamo de equipo y asignación de sala de clases.....	33
Estudio piloto de la percepción de los servicios	34
Conclusiones.....	36
Referencias	37

Capítulo 4 Estrategias docentes para la formación en competencias en estudiantes universitarios..... 39

Metodología	43
Resultados	43
Conclusiones.....	44
Referencias	45
Apéndice.....	45

Capítulo 5 Estrategias de aprendizaje en estudiantes de licenciaturas..... 49

Introducción.....	50
Comprensión de textos y estrategias de aprendizaje.....	51
Método	54
Participantes.....	54
Instrumento.....	54
Diseño.....	54
Procedimiento	54
Resultados.....	55
Discusión.....	56
Taller para la mejora de las estrategias de aprendizaje.....	57
Conclusiones.....	60
Referencias	60
Apéndices.....	63

Capítulo 6 La importancia de la axiología en la docencia en educación superior..... 69

Resumen	70
Introducción.....	70
El currículo como espacio de reflexión axiológica.....	71
Proceso de enseñanza-aprendizaje.....	74
La axiología y las tecnologías de la información y la comunicación (tic).....	76
Práctica profesional	78
Conclusiones.....	79
Referencias	79

Capítulo 7 Formación del altruismo en la educación superior 81

¿Qué se dice acerca del altruismo?.....	82
Estudios sobre el altruismo de estudiantes de educación superior	82
Entre el interés egoísta y la devoción desinteresada.....	83
Tipos de altruismo	84
Campos de validación de la conducta altruista	88
Altruismo	90
¿Cómo se promueve u obstaculiza el altruismo de nuestros estudiantes?.....	91
Referencias	92

Capítulo 8 Gestión y clima organizacional en escuelas secundarias de Yucatán..... 93

Introducción.....	94
Planteamiento del problema.....	94
Objetivo general	94
Objetivos específicos.....	94
Justificación	94
Delimitaciones del estudio	95
Marco teórico	95
Conceptualización de organización.....	95
Metodología	97
Tipo de estudio	97
Población y muestra	97
Instrumentos	98
Procedimiento	98
Resultados	99
Referencias	104

Capítulo 9 Principios para la justicia escolar en la gestión educativa	105
Introducción.....	106
Nociones de justicia.....	106
Justicia educativa.....	107
Implicaciones sociales, políticas y económicas en la búsqueda de la justicia educativa.....	108
Propuestas concretas para una escuela centrada en la educación para la justicia social	111
Conclusiones.....	114
Referencias	114
Capítulo 10 Percepciones de docentes de educación superior acerca de los factores asociados al desarrollo de sus prácticas de enseñanza	115
Introducción.....	116
Método	118
Participantes.....	118
Técnica	119
Validez y credibilidad	119
Procedimiento	119
Resultados	119
Experiencias de formación docente construidas desde la práctica.....	119
Experiencias de formación docente construidas desde los cursos ofrecidos por las IES.....	121
Experiencias a partir de la socialización con otros docentes	122
Conclusiones.....	123
Referencias	123
Capítulo 11 Percepciones del maestro respecto a los alumnos de alto desempeño académico en la universidad.....	125
Antecedentes	126
Detección e intervención de niños con alto desempeño.....	126
Método	127
Sujetos	127
Muestra.....	127
Instrumento.....	127
Análisis de datos.....	127
Resultados	127
Percepciones sobre capacidades de los alumnos.....	127
Demandas de estudiantes.....	128
Descriptor de alto desempeño.....	129
Actividades en el aula de clases	130
Percepción docente	131
Conclusiones.....	132
Referencias	132

Capítulo 12 Fortalezas y oportunidades en la gestión de una reforma curricular en el bachillerato 133

Introducción	134
Problemática	134
Objetivos	136
Metodología	136
Sujetos	136
Resultados y discusión	137
Fortalezas académicas de la reforma	137
Fortalezas administrativas	138
Debilidades académicas de la reforma	139
Debilidades administrativas de la reforma	140
Conclusiones	144
Referencias	144

Capítulo 13 La gestión universitaria del conocimiento. Un análisis comparativo entre la perspectiva directiva y los cuerpos académicos 147

Introducción	148
Objetivos	148
Conceptualización de la gestión del conocimiento	149
El papel de las universidades como gestoras del conocimiento	150
Gestión del conocimiento en cuerpos académicos	150
Gestión del conocimiento en equipos directivos	151
Metodología	152
Diseño del estudio	152
Población de estudio	153
Recolección y análisis de datos.....	153
Resultados	154
Conclusiones	157
Referencias	158

Capítulo 14 La gestión en la educación superior: retos futuros 161

Introducción	162
El cambio	162
Cambio educativo	162
Cambio: factores adversos y favorables.....	164
Cambio, políticas y gobierno	165
Liderazgo y cambio.....	167
Liderazgo sostenible	169
Conclusiones	170
Referencias	170

Capítulo

1

Caracterización del académico de nivel superior: políticas para su formación

María Elena Barrera Bustillos, Mario José Martín Pavón, Edith Juliana Cisneros Chacón.* Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán.
Correo electrónico: *cchacon@uady.mx

Antecedentes

Hoy día, las Instituciones de Educación Superior (IES) desempeñan un rol de suma importancia en la formación de recursos humanos del más alto nivel, así como en la creación, desarrollo, transferencia y adaptación de tecnología, de manera que las actividades que realizan para responder de manera adecuada a los requerimientos de la sociedad moderna constituye un imperativo para el desarrollo nacional, es decir, mejorar la educación superior es una condición indispensable para avanzar en el desarrollo económico y social del país (Aguayo, 2009).

De aquí la preocupación por mantener la calidad, eficiencia, productividad y competitividad que existe hoy en día al interior de las IES tanto en el ámbito nacional como mundial, y que ha provocado cambios internos y externos en los últimos 20 años. Por ejemplo, en la docencia se ha marcado un giro extraordinario en las innovaciones tecnológicas, adelantos en las disciplinas, así como en las corrientes teóricas en educación; sin embargo, la práctica pedagógica en general sigue siendo la misma, es decir, no hay congruencia entre el discurso educativo y lo que en realidad se lleva a cabo en la práctica en el aula (Lozano, 2005).

Por otra parte, resulta indiscutible que la educación del tercer milenio debe estar acorde con las exigencias del mundo moderno, en cuanto a formar a los individuos en el autoaprendizaje, en el manejo efectivo de nuevas tecnologías, en el uso adecuado de las habilidades comunicativas y en la mentalidad de la cooperación mutua. En este sentido, se entiende que los profesores deben ser polifacéticos; de aquí, que la formación y actualización permanente de los docentes representa más que una alternativa, un elemento imprescindible para la mejora de la educación (Escudero, 1999).

La preocupación por la formación docente de los profesores de educación superior data de la década de 1970, y se generó con el apoyo de la Secretaría de Educación Pública a través de programas que buscaban dotar a los académicos universitarios de las competencias necesarias para desempeñar su labor docente; ejemplos de estos son el Programa Nacional de Formación de Profesores y el Proyecto Nacional de Formación del Personal Académico (Estévez, 2004). Esta misma autora señala que, en esos tiempos, la preparación de los docentes se orientaba a la formación integral, para que además de actualizar sus conocimientos disciplinares adquirieran las competencias docentes necesarias para lograr los aprendizajes en los estudiantes.

A partir de la década de 1990, la orientación de la formación docente se enfocó en la formación disciplinar, debido en parte a la importancia que dan las IES en sus programas de estímulos a la realización de estudios de posgrado, dando mayor importancia a la actividad investigativa y dejando de lado la atención al proceso de enseñanza-aprendizaje (García, Grediaga y Landesmann, 2003).

Hoy en día, uno de los programas más importantes para el desarrollo de los académicos de nivel superior es el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), el cual se diseñó con el propósito de elevar de manera permanente el nivel de habilitación del profesorado a través de la consolidación de los cuerpos académicos de las instituciones. No obstante, la relevancia de este programa respecto a otros que lo anteceden es el hecho de que parte de supuestos que no están bien asentados, es decir, para su diseño no se realizó un análisis de las necesidades de la población a la que va dirigido (Estévez, 2004).

Planteamiento del problema

Dada la importancia de la formación docente para mejorar la calidad de la educación superior, han surgido numerosos programas en apoyo al profesorado, los cuales orientan sus acciones hacia la definición de las funciones que debería realizar un académico en este nivel, así como

hacia la mejora de la habilitación del profesorado. Sin embargo, no existe información acerca de la formación que reciben los académicos de las IES a través de los ya mencionados programas de apoyo ni del impacto de estos en los procesos formativos de los estudiantes, más aún, no hay ningún estudio serio que proporcione datos sobre la formación docente de los profesores en este nivel.

Asimismo, el proceso de formación docente se ve obstaculizado por el hecho de que algunos profesores manifiestan actitudes de “desinterés, simulación y conformismo”, además de que su superación académica queda rezagada por la división de esfuerzos en múltiples actividades de naturaleza no académica (Aguayo y M. A.). Incluso, este artículo deriva de un proyecto de investigación que surgió por la necesidad de responder una interrogante relativa a la formación en docencia que han recibido los profesores del nivel superior de las instituciones mexicanas.

El punto de partida de dicha investigación fue que el profesorado en educación superior se conforma de profesionistas o investigadores en un campo del saber o disciplina, que muchas veces carecen de los elementos indispensables para realizar la función docente, ya que no sólo se debe saber sino ser competente para lograr el aprendizaje en los estudiantes. En otras palabras, la docencia de calidad es un elemento clave para la formación de los estudiantes; por lo tanto, al ser los profesores responsables de dicha formación, resulta prioritario garantizar que estos cuenten con las competencias necesarias para propiciar dicho aprendizaje en los alumnos.

En este contexto, el proyecto de investigación del cual deriva este documento se planteó los siguientes objetivos:

Objetivos

1. Identificar las características de formación en educación del personal adscrito a las Instituciones de Educación Superior (IES) que realizan actividad docente.
2. Identificar la percepción que tienen los académicos que realizan docencia sobre la actividad académica.

Método

Para el logro de los objetivos, se realizó un estudio de alcance exploratorio y de carácter descriptivo y transeccional, ya que se buscó caracterizar a los académicos que realizan actividades docentes a nivel superior con base en análisis de frecuencias y porcentajes, así como en el estudio de diferentes tipos de indicadores (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Participantes

La población en estudio quedó conformada por todos los académicos del país (México) incorporados en la base de datos de la Red de Investigadores sobre Académicos (REDISA) de nivel superior. La muestra incluyó a 1 973 académicos que accedieron a responder la encuesta La reconfiguración de la profesión académica en México (RPAM). La base de datos utilizada fue proporcionada por la directiva de REDISA. Dicha encuesta se divide en seis secciones: Carrera y situación profesional (A); Situación laboral y actividades (B); Docencia (C); Investigación (D); Administración (E), e Información personal y preparación profesional (F). Cabe aclarar que para el desarrollo del presente artículo se seleccionaron aquellas variables de cada sección que ayudaran a cumplir los objetivos. Así, los apartados de las variables a las que se les dio tratamiento se describen en la tabla 1.1.

Tabla 1.1 Apartados utilizados para la obtención de la información

Sección	Apartados	Tipo de información
Carrera y situación profesional (A)	A2, A3, A6a, A9	Grado máximo, área de enseñanza, formación docente en el doctorado, año de contratación, nombramiento.
Situación laboral general y Actividades (B)	B2	Actividad de predilección.
Docencia (C)	C1, C2, C3, C4	Actividad docente, normatividades institucionales relativas a la actividad docente.
Investigación (D)	D0, D1a, D2, D4	Aspectos del desarrollo de la actividad de investigación, tipo de investigación, producción.
Administración (E)	E3	Instancias evaluadoras de la docencia, énfasis institucional en prácticas de asignación de recursos y elementos considerados en la toma de decisiones.
Información personal y preparación profesional (F)	F1, F2, F12a	Género, edad, dominio de idiomas.

Para analizar la información los académicos fueron clasificados en tres grupos: los que imparten clase sólo en licenciatura, los que dictan clases únicamente en posgrado (especialidad, especialidad médica, maestría y doctorado) y los que imparten clases en ambos niveles.

Análisis de la información

Para la mayoría de las variables consideradas se realizó un análisis de frecuencias y porcentajes en cada uno de los tres grupos de académicos. También se obtuvieron indicadores en la escala de 0 a 100 para algunas variables con escala de respuesta tipo Likert. Dichos indicadores se calcularon con base en los puntajes máximos y mínimos posibles de cada aspecto en cuestión, los cuales se obtienen al multiplicar por uno y cinco el número de ítems vinculados al mismo. Así, para cada aspecto y cada académico se obtuvo el cociente entre la diferencia de la suma de los puntajes de los reactivos vinculados al factor en estudio con el valor mínimo y el rango, y dicho resultado se multiplicó por 10. Al final, el indicador del aspecto o factor se concibió como el promedio de los valores calculados.

Resultados

En esta sección se presenta la información obtenida al realizar los análisis de frecuencias y porcentajes de las variables consideradas en la encuesta RPAM que, como ya se mencionó, se relaciona con la formación de los docentes que imparten clases a nivel superior, así como con la percepción que estos tienen respecto a diferentes aspectos institucionales y la actividad académica.

En primera instancia, en la tabla 1.2 se presenta la distribución de los académicos de acuerdo con el nivel en que realizan sus labores docentes. Como puede apreciarse, de los 1973 académicos considerados en el estudio sólo 1866 (94.6%) desempeña labores docentes, en tanto

que 107 (5.4%) indicó no realizar dicha actividad o no respondió. También se observa que el mayor porcentaje de los académicos desempeña dicha labor a nivel licenciatura (82.6%).

Tabla 1.2 Nivel de docencia

N=1973		Nivel en que imparten clase					
Otro		Licenciatura		Posgrado		Licenciatura y posgrado	
Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
83	4.2	1153	58.5	155	7.9	475	24.1

En este sentido, cabe destacar que la docencia ocupa un tiempo variable en 94.7% de los académicos tanto de licenciatura como de posgrado, dependiendo de su categoría y nivel de estudios.

Formación

En esta sección se presentan los diferentes aspectos de formación de cada uno de los tres grupos de académicos que realizan actividad docente a nivel superior. En la tabla 1.3 se muestra la distribución de frecuencias y porcentajes en relación a su grado máximo obtenido.

Tabla 1.3 Grado máximo de académicos con actividad docente

N=1783 Grado máximo	Nivel en el imparten clases					
	Licenciatura N1 = 1 153		Posgrado N2 = 155		Licenciatura y posgrado N3 = 475	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Otro	88	7.6	8	5.0	11	2.2
Licenciatura	379	32.8	0	0	10	2.2
Maestría	548	47.5	16	10.3	177	37.3
Doctorado	125	10.8	97	62.7	243	51.1
Posdoctorado	11	1.0	33	21.3	34	7.2
No respondieron	2	0.3	1	0.7	0	0

Como se aprecia en la tabla 1.3, el grupo de académicos que imparten clases sólo en posgrado tiene un mayor porcentaje de doctores, también se observa que 30% de los académicos que imparten clases en el nivel superior posee doctorado, de acuerdo con sus respuestas a las políticas de acreditación del Consejo de Acreditación de la Educación Superior (Copaes), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep).

Asimismo, en la tabla 1.4 se presenta la distribución de la disciplina del grado máximo para cada uno de los tres grupos respecto al área de educación.

Tabla 1.4 Disciplina del grado máximo

N = 1783 Disciplina Grado máximo	Nivel en el imparten clases					
	Licenciatura N1 = 1153		Posgrado N2 = 155		Licenciatura y posgrado N3 = 475	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Otra	979	84.9	144	93.1	433	91.0
Educación	122	10.6	9	5.9	35	7.5
No respondieron	52	4.5	2	1.0	7	1.5

Del análisis de la tabla 1.4 se concluye que el mayor porcentaje de académicos con disciplina en el área de Educación se encuentran en el grupo de los que imparten clases en licenciatura. Una posible explicación se sustenta en que muchas instituciones adoptan el modelo que demandó la capacitación del profesorado para su implementación.

Por otra parte se pudo constatar que de los 465 doctores que imparten clases a nivel superior, sólo 30 (6.4%) tienen su doctorado en el área de educación y de éstos, 19 (63.3%) recibieron capacitación sobre habilidades docentes o métodos de enseñanza durante su doctorado. Este hecho pone de manifiesto la preocupación por obtener grados académicos dentro de su misma disciplina y la preocupación por el mejoramiento de sus competencias para la investigación.

En lo que respecta al dominio de los idiomas, en la tabla 1.5 se muestran las calificaciones que los propios académicos dan a cada una de las diferentes habilidades consideradas.

Tabla 1.5 Dominio de idiomas

N = 1783 Calificación	Nivel en el que imparten clases		
	Licenciatura N1 = 1153	Posgrado N2 = 155	Ambos N3 = 475
Académicos con dominio (N) de inglés (%)	1047 90.8	159 97.0	432 96.2
Inglés lectura	6.5	8.6	7.9
Inglés redacción	4.9	7.3	6.1
Inglés conversación	4.5	7.2	5.8

Como se aprecia en la tabla 1.5, el mayor porcentaje de académicos que afirman tener algún dominio del idioma inglés laboran en posgrado; además, la principal habilidad que tienen es la lectura.

Aspectos laborales

En esta sección se presenta la información vinculada con los aspectos laborales y de normatividad de las instituciones, respecto a la actividad académica que realiza el personal docente de nivel superior. El objetivo es identificar si algunas de estas tareas desalientan la formación docente. Entre las variables analizadas se contempla la antigüedad, tipo de contratación y nombramiento, las cuales podrían explicar la poca preocupación de los académicos por su formación docente.

En la tabla 1.6 se aprecia la distribución de frecuencias y porcentajes de los académicos con respecto a su categoría o nombramiento y tipo de contratación.

Tabla 1.6 Nombramiento y tipo de contratación

N = 1783		Nivel en el que imparten clases					
		Licenciatura N1 = 1153		Posgrado N2 = 155		Ambos N3 = 475	
		Fr	%	Fr	%	Fr	%
Tipo de contratación	Otro	163	14.2	3	2.0	16	3.4
	Tiempo completo	990	85.8	152	98.0	459	96.6
Tipo de nombramiento	Otro	120	10.4	10	6.5	38	8.1
	Asociado	315	27.4	14	9.1	85	17.8
	Titular	706	61.2	131	84.4	348	73.3
	No respondió	12	1.0	0	0	4	0.8

Del análisis de la tabla 1.6 se concluye que en el grupo de profesores que realiza actividad docente en posgrado es donde se encuentra el mayor porcentaje de académicos de tiempo completo y con mayor nivel de nombramiento. Además, se identificó que más de la mitad de los académicos que realizan docencia a nivel superior obtuvieron su tiempo completo antes de 1990, por lo que su antigüedad es de al menos 23 años, es decir, están próximos a jubilarse. Este hecho habla de la necesidad de las IES de formar nuevos cuadros de profesores y al mismo tiempo les brinda la oportunidad de exigir, como requisito de contratación, contar con conocimientos pedagógicos.

Por otra parte, en la tabla 1.7 se presenta la distribución de frecuencias y porcentajes de las respuestas dadas por los académicos al ser cuestionados sobre sus preferencias de la actividad académica.

Tabla 1.7 Preferencias en la actividad académica

N = 1783	Nivel en el que imparten clases					
	Licenciatura N1 = 1153		Posgrado N2 = 155		Ambos N3 = 475	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Principalmente por la docencia	322	28.0	5	3.2	40	8.4
Por ambas, pero me inclino más por la docencia	489	42.4	18	11.6	160	33.7
Por ambas, pero me inclino más por la investigación	277	24.0	97	62.9	240	50.5
Principalmente por la investigación	27	2.3	33	21.0	32	6.7
No respondieron	38	3.3	2	1.3	3	0.7

En la tabla 1.7 también se observa que a medida que el profesor incursiona en el posgrado, disminuye su interés en la docencia y se incrementa su gusto por la investigación. Con respecto a la carga académica, en la tabla 1.8 se presenta el número de horas dedicadas a la docencia de cada uno de los tres grupos de académicos.

Tabla 1.8 Promedios de horas de docencia

N = 1783 Horas de docencia	Nivel en el que imparten clases		
	Licenciatura N1 = 1153	Posgrado N2 = 155	Licenciatura y posgrado N3 = 475
	14.43	6.68	12.10

Como se puede apreciar en la tabla 1.8, los académicos que imparten clases en licenciatura son los que tienen en promedio un mayor número de horas de docencia. Esto obedece a las políticas establecidas por las IES en relación a las cargas docentes, las cuales se determinan con base en los tipos de nombramientos, que a su vez se establecen en buena medida de acuerdo con el grado máximo de estudios.

Al seguir con la descripción de la actividad docente se pudo constatar que, en general, las cinco funciones que realizan los académicos con mayor frecuencia son: a) docencia expositiva; b) docencia individualizada; c) tutoría; d) interacción con los estudiantes fuera de clase de manera personal, y e) interacción con los estudiantes de manera electrónica. Asimismo, se determinó que las tres principales responsabilidades docentes sobre las cuales la institución establece criterios normativos se refieren al número de horas de clase, número de diferentes cursos y número máximo de estudiantes en ellos.

A continuación se presenta la distribución de frecuencias y porcentajes de las respuestas que dieron los académicos al ser cuestionados sobre su grado de acuerdo en diferentes aspectos vinculados con su actividad laboral, los cuales fueron analizados de manera dicotómica (En desacuerdo y De acuerdo) para su presentación en tablas; además, los diferentes aspectos fueron agrupados en dos categorías: Proceso de enseñanza aprendizaje y Formación y actualización.

En la tabla 1.9 se presenta la distribución de frecuencias y porcentajes de los aspectos vinculados con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 1.9 Grado de acuerdo con los aspectos vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje

N = 18783 Aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje	Nivel en el que imparte clases								
	Licenciatura N1 = 1153			Posgrado N1 = 155			Licenciatura y posgrado N1 = 475		
	Fr %			Fr %			Fr %		
	DES	DA	NR	DES	DA	NR	DES	DA	NR
Debido a deficiencias formativas de los alumnos, invierte más tiempo del que le gustaría enseñándoles habilidades básicas.	460 39.9	661 57.3	32 2.8	66 42.6	82 53.1	7 4.3	204 43.0	260 54.8	10 2.2
En su docencia hace énfasis en el conocimiento práctico y en las habilidades de los estudiantes.	108 9.4	1028 89.1	17 1.5	29 18.9	122 78.6	4 2.5	86 18.2	378 79.6	11 2.3

(Continúa)

(Continuación)

Incorpora el contenido de sus cursos, la discusión de valores y aspectos éticos.	191 16.5	933 80.9	29 2.6	54 35.0	93 60.0	8 5.0	125 26.3	339 71.4	11 2.3
Informa a sus estudiantes sobre las implicaciones de hacer trampa y del plagio.	195 16.9	923 80.1	35 3.0	47 30.5	98 63.2	10 6.3	94 19.9	367 77.4	13 2.7
Las calificaciones en sus cursos reflejan estrictamente el nivel de logro de sus estudiantes.	256 22.2	881 76.4	16 1.4	27 17.7	125 80.6	3 1.7	94 19.7	372 78.4	9 1.9

DES = En desacuerdo, DA = De acuerdo, NR = No respondió.

Como puede apreciarse, existen coincidencias en los porcentajes de los académicos que manifestaron estar de acuerdo en que, debido a las deficiencias de los alumnos invierten más tiempo del que les gustaría enseñando habilidades básicas, así como en el hecho de que las calificaciones reflejan el nivel de logro de los estudiantes. También destaca sólo los académicos que imparten clases a nivel licenciatura solamente manifiestan en mayor porcentaje estar de acuerdo con las afirmaciones relativas a incluir la discusión sobre aspectos éticos y las consecuencias del plagio en sus clases.

En relación con los aspectos vinculados con la formación y actualización de los académicos, en la tabla 1.10 se presenta la distribución de frecuencias y porcentajes correspondientes.

Tabla 1.10 Grado de acuerdo con aspectos de formación y actualización

N = 1783 Aspectos de formación y actualización	Nivel en el que imparte clases								
	Licenciatura			Posgrado			Licenciatura y posgrado		
	N1 = 1153			N1 = 155			N1 = 475		
	DES F %	DA F %	NR F %	DES F %	DA F %	NR F %	DES F %	DA F %	NR F %
Se le alienta a mejorar sus habilidades docentes con base en sus evaluaciones.	490 42.5	619 53.6	44 3.9	69 44.4	66 42.9	20 12.7	215 45.3	238 50.1	22 4.6
En su institución hay cursos adecuados para mejorar la calidad de la enseñanza.	534 46.3	580 50.3	39 3.4	88 56.5	43 28.0	24 15.5	222 46.7	227 47.8	26 5.5
Sus actividades de investigación tienen un efecto positivo en la docencia.	178 15.5	653 56.6	322 27.9	16 10.6	130 83.5	9 5.9	61 12.9	377 79.4	37 7.8
Sus actividades de vinculación tienen un efecto positivo en la docencia.	188 16.3	655 56.8	310 26.9	31 20.3	89 56.9	35 22.8	127 26.8	265 55.9	82 17.2
En la institución, los profesores de grados superiores realizan una mejor docencia que los que no los tienen.	747 64.8	265 23.0	141 12.2	86 55.4	35 22.3	34 22.3	269 56.7	166 35.1	39 8.2

DES = En desacuerdo, DA = De acuerdo, NR = No respondió.

Como se observa, los académicos que sólo imparten clases en el posgrado son los que indican en mayor porcentaje estar de acuerdo con la afirmación de que sus actividades de investigación tienen un efecto positivo en su docencia.

Investigación

En esta sección se presentan los aspectos vinculados con la actividad de investigación desarrollada por los académicos que realizan labores de docencia en el nivel superior.

En la tabla 1.11 se presenta la distribución de frecuencias y porcentajes de las respuestas que dieron los tres grupos de académicos al ser cuestionados sobre diferentes aspectos de su actividad investigativa.

Tabla 1.11 Aspectos vinculados a la investigación

N = 1783 Aspectos de investigación	Nivel en el que imparte clases								
	Licenciatura N1 = 1153			Posgrado N2 = 155			Licenciatura y posgrado N3 = 475		
	Si F %	No F %	NR F %	Si F %	No F %	NRF %	Si F %	No F %	NRF %
Realiza investigación	609 52.8	514 44.5	30 2.7	148 90.2	13 7.9	3 1.8	390 86.9	54 12.0	5 1.1
	N ₁ = 609			N ₂ = 148			N ₃ = 390		
Investiga de manera individual	264 43.3	342 56.2	3 0.5	53 35.8	95 64.2	0 0	121 31.0	269 69.0	0 0
Tiene colaboradores	402 66.0	204 33.5	3 0.5	136 91.9	12 8.1	0 0	327 83.8	63 16.2	0 0
Colabora con colegas de otras instituciones del país	248 40.7	358 58.8	3 0.5	109 73.6	39 26.4	0 0	253 64.9	137 35.1	0 0
Colabora con colegas de otros países	120 19.7	486 79.8	3 0.5	94 63.5	54 36.5	0 0	172 44.1	218 55.9	0 0

Como puede apreciarse en la tabla 1.11, casi la mitad de los académicos que sólo imparten clases a nivel licenciatura no realizan investigación, lo cual confirma la poca inclinación de este tipo de docentes por esta actividad, como ya se había mencionado. Además, se pudo observar que, en general, las actividades de investigación se realizan en colaboración con otros colegas; mientras que los países de origen de los investigadores con los que se mantienen relaciones de colaboración con mayor frecuencia son Estados Unidos y España, lo cual nos habla de la necesidad de comunicarse en idioma inglés.

Por otra parte, respecto al énfasis que cada grupo de académicos pone a los diferentes tipos de investigación, en la tabla 1.12 se muestran los indicadores correspondientes.

Tabla 1.12 Indicadores de énfasis

N = 1147 Indicador	Nivel en el que imparten clases		
	Licenciatura N1 ₁ = 609	Posgrado N2 ₁ = 148	Licenciatura y posgrado N3 ₁ = 390
Básico, teórico	6.2	6.7	6.3
Aplicado, orientado prácticamente	7.2	6.5	7.2
Orientado comercialmente para transferencia de tecnología	2.6	1.9	2.5
Orientado socialmente para el mejoramiento de la sociedad	6.4	5.1	5.9
Internacional en amplitud y orientación	4.2	7.0	5.5
Basada en una disciplina	6.1	5.5	5.8
Multi o interdisciplinaria	6.5	7.0	6.9

De acuerdo con la tabla anterior, es la investigación con orientación comercial o de transferencia de tecnología, en general, la que menos realizan los académicos; en cambio, los tipos de investigación más comunes son: aplicada, básica o teórica y multi o interdisciplinaria.

En cuanto a la producción académica, en la tabla 1.13 se muestran las frecuencias y porcentajes de académicos que han realizado cada uno de los diferentes productos.

Tabla 1.13 Producción

N = 1147 Productos	Nivel en el que imparten clases		
	Licenciatura N1 ₁ = 609	Posgrado N2 ₁ = 148	Licenciatura y posgrado N3 ₁ = 390
Libros académicos de su autoría o coautoría	195 16.9	47 28.7	145 32.3
Libros académicos coordinados o no coordinados	97 8.4	36 22.0	94 20.9
Artículos publicados en revistas académicas	388 33.7	144 87.8	325 72.4
Capítulos publicados en libros académicos	154 13.4	88 53.7	178 39.6
Reportes o monografías escritos para un proyecto financiado	184 16.0	68 41.5	179 39.9
Ponencia presentada en un congreso académico	514 44.6	149 90.9	362 80.6
Artículo profesional escrito para un periódico o revista de difusión	249 21.6	57 34.8	205 45.7

(Continúa)

(Continuación)

N = 1147 Productos	Nivel en el que imparten clases		
	Licenciatura N1₁ = 609	Posgrado N2₁ = 148	Licenciatura y posgrado N3₁ = 390
Patente sobre un proceso o invento	19 1.64	12 7.3	21 4.7
Programa de cómputo diseñado o desarrollado para uso público	74 6.4	11 6.7	37 8.2
Trabajo artístico ejecutado o exhibido	75 6.5	3 1.8	14 3.1
Video o película producida	50 4.3	7 4.3	28 6.2

Del análisis de la tabla 1.13 se puede observar una vez más, que en la medida que los académicos se desprenden de sus actividades de docencia a nivel licenciatura, su producción se vincula más con la actividad de investigación (capítulos de libros, libros coordinados, reportes o monografías).

Asimismo, se determinó que, en general, las funciones docentes de los académicos son evaluadas principalmente por sus estudiantes, seguidos de los jefes de departamento y por los propios docentes.

Por último, en relación al género y edad de los académicos, en la tabla 1.14 se muestra la distribución de frecuencias y la media de las edades de cada uno de los tres grupos considerados.

Tabla 1.14 Edad y género

Nivel en el que imparten clases								
Licenciatura N1 = 1153			Posgrado N2 = 155			Licenciatura y posgrado N3 = 475		
H	M	NR	H	M	NR	H	M	NR
F	F	F	F	F	F	F	F	F
%	%	%	%	%	%	%	%	%
720	425	8	121	41	2	309	132	8
62.4	37	0.7	73.8	25.0	1.2	68.8	29.4	1.8
Edad promedio								
50.91			51.68			49.4		

Conclusiones

El análisis de la información nos conduce a establecer que más de 4/5 partes del profesorado imparte docencia en licenciatura, tienen una edad promedio de 50 años y un porcentaje considerable no domina el inglés aun cuando lo requiere. Asimismo, debido a los nuevos modelos educativos adoptados a nivel nacional en licenciatura, los académicos que realizan labores de docencia necesitan desarrollar nuevas competencias de acuerdo con la evolución de las corrientes teóricas en educación y pedagogía. Este hecho coincide con lo que afirman distintos autores

en cuanto a que no existe congruencia entre el discurso declarado en los programas educativos y lo que sucede realmente en el aula (Lozano, 2005; Andrade, 2008).

También se constató que, a nivel posgrado, el profesorado se ha preocupado más por la adquisición de grados académicos de su disciplina y solamente a una minoría (6.5%) le ha interesado adquirir competencias docentes. Esto puede explicarse debido a que en posgrado, la modalidad tutorial tiene un valor considerable y en los procesos de evaluación de Conacy la formación y actualización pedagógica del profesorado es una variable que no se considera para la acreditación de los programas.

Sin embargo, en todos los organismos acreditadores de programas educativos se reconoce la importancia de la educación de calidad, en la que el proceso de docencia tiene un papel relevante para la implementación del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que los profesores tienen la responsabilidad de diseñar e implementar estrategias y materiales que faciliten el aprendizaje de los estudiantes (CIEES, 2005; Copaes, 2007).

En este sentido, el estudio reveló que en este rol más activo el profesor requiere ser dotado de recursos para la docencia que le permitan generar el aprendizaje en el estudiante y al mismo desarrollar competencias como facilitador del proceso educativo, tutor y asesor, con particular capacidad en el desarrollo de habilidades, valores y actitudes.

Otro aspecto a destacar es que mientras el académico imparte docencia en un nivel más avanzado su inclinación hacia ella disminuye, es decir, los profesores que imparten clases sólo en licenciatura manifiestan una predilección por la docencia de 60%; mientras los profesores que solamente imparten clases en posgrado, su inclinación preferente es hacia la investigación (83.9%). Cabe mencionar que un profesor de licenciatura dedica casi 62% de su tiempo a la docencia, mientras que uno de doctorado sólo 6.6%, razón por la cual sus preferencias también son compatibles con su actividad preponderante. Esta situación coincide con el interés en una actualización docente que manifiesta el profesorado, el cual es más elevado en licenciatura que en posgrado por las necesidades y políticas adoptadas a nivel nacional.

El estudio nos permite identificar que mientras mayor es el nivel de estudios en el que realiza docencia el académico, menor es su interés por perfeccionar sus habilidades docentes y mayor por mejorar sus competencias para la investigación; sin embargo, en igual proporción reconocen que la docencia no mejora al aumentar el grado de estudios de los académicos.

En síntesis, el desarrollo de los académicos en México responde a las políticas nacionales, pues se observa que el interés preponderante ha sido hacia la adquisición de grados académicos en su disciplina dejando a un lado la formación en docencia. Sin embargo, esto va en demérito del aprendizaje de los estudiantes a pesar de las innovaciones que han tenido en el currículo y los cambios en los modelos educativos adoptados en las distintas IES.

Por todo lo anterior y ante esta dinámica curricular, resulta indispensable establecer estrategias que orienten hacia la actualización de los docentes en aspectos pedagógicos y curriculares. El objetivo es lograr un mayor aprendizaje en los egresados, dado que en México está cobrando gran auge el desarrollo curricular por competencias, el cual, en comparación con los diseños curriculares anteriores, ofrece claras ventajas debido a que pone énfasis en la transferencia de conocimientos, pero al mismo tiempo demanda una mayor formación docente de los académicos.

Referencias

- Alvarez, G. (2004). *Modelos académicos de ciencias sociales y legitimación científica en México*. Tesis de doctorado. México: DIE-Cinvestav-ANUIES.
- Andrade, R. (2008). *Un acercamiento al enfoque por competencias*. México: ANUIES.
- Escudero, J.M. (1999). La formación permanente del profesorado universitario. *Cultura, política y procesos*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 133-157.
- Estévez, E. (2004). *Entre lo que parecemos y lo que somos. Pensamiento de académicos y lógica institucional ante las políticas públicas para la formación disciplinar de profesores en México*. México: Universidad de Sonora.
- García, S., Grediaga, R. y Landesmann, M. (2003). Los académicos en México. Hacia la constitución de un campo de conocimiento, 1993-2002. En Ducoing, P. (coord). *Sujetos, actores y procesos de formación*. México: Comie.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*, 6a ed. México: McGraw-Hill.
- Knust, R. y Gómez, S.M. (2009). *La evaluación con enfoque por competencias. ¿Se implementa realmente la evaluación por competencias?* Recuperado de <http://www.educandus.cl/ojs/index.php/competencias/article/view/41>
- Lozano, A. (2005). *El éxito en la enseñanza*. Trillas: México.
- Proceso (2009). "La educación superior en alerta roja". *Proceso. Semanario de información y análisis*, núm. 1724, 15 de noviembre de 2009. México.
- Schwartzman (2009). *Los desafíos de la educación superior en América Latina*. Recuperado de <http://www.asuntosdelsur.org/desafio-educacion.html>

Capítulo

2

Los profesores universitarios y las TIC: prescripciones de sus usos

Pedro Sánchez Escobedo,* Jéssica Adair Paredes Juárez,
Pedro Canto Herrera, Cuerpo académico de Currículo
e Instrucción, Universidad Autónoma de Yucatán

*Correo electrónico: psanchez@uady.mx

Introducción

En este trabajo se pretende reflexionar, a la luz de la práctica docente cotidiana, acerca de las implicaciones del reiterado análisis que en los últimos años se ha hecho respecto a la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la instrucción universitaria. Se pretende abordar preguntas genéricas y comunes que se hace el profesor, por ejemplo: ¿qué son las TIC?, ¿cuáles se usan en la instrucción y en qué casos?, ¿qué riesgos y limitaciones presentan? A diferencia de otros trabajos similares, no se pretende argumentar los múltiples beneficios del uso de las TIC en el proceso de instrucción, sino identificar limitaciones, abusos y prescripciones inadecuadas de algunas tecnológicas y evidenciar que están muy lejos de ser una panacea a la innovación educativa.

Este trabajo se sustenta en una visión fenomenológica que vislumbra a las TIC como herramientas que ayudan en el proceso educativo, pero que requieren un uso apropiado y fundamentado; es decir, una herramienta que es de utilidad para un objetivo, puede resultar contraproducente para otro. La revisión de las TIC a la luz de la práctica docente puede prescribir criterios de uso en la instrucción. Por lo anterior, se pretende clasificar las diferentes herramientas tecnológicas con base en sus funciones, ya que existen muchas confusiones tanto conceptuales como pragmáticas respecto a la utilización de las mismas.

Es necesario racionalizar el uso de las TIC, por lo que éstas deben emplearse con base en sus atributos, juzgados a la luz de las diversas responsabilidades docentes; por ejemplo, sus aplicaciones diferenciales en la instrucción presencial o a distancia, en la supervisión de prácticas profesionales, en la tutoría o en la gestión académica. Se hacen distinciones en particular entre aquellos medios electrónicos que son directamente útiles para la instrucción (PowerPoint, plataformas educativas, Prezi, etc.) y los que no (Twitter, Facebook, etcétera).

Además, se discuten las opiniones, percepciones y preocupaciones que tienen los profesores universitarios sobre el uso, abuso y limitaciones que tienen estas nuevas tecnologías como herramientas de ayuda a la instrucción.

En suma, las TIC son herramientas que ayudan (o no) a la instrucción, bajo el supuesto de que el profesor es un gestor, promotor y facilitador del aprendizaje, en esencia a través de la interacción personal —individual o grupal— con el estudiante. No se pretende hacer un panegírico de las TIC en el vacío, pues éstas no tienen sentido sin un docente que las maneje. El éxito de la mejora de la instrucción reside en el uso de los recursos digitales, por lo que la generación de criterios y prescripciones para su uso resulta relevante.

Auge y uso de las TIC

Debido a los acelerados avances científicos surgió lo que hoy conocemos como *sociedad de la información*, con grandes efectos en el ámbito laboral y educativo (Marqués, 2012). Hoy en día, las TIC contribuyen a que el conocimiento se almacene, organice, replique, difunda, transforme y sea accesible.

La información y la tecnología se han integrado de manera gradual en la enseñanza; sin embargo, muchos maestros formados antes de la era digital han tenido que adaptarse a esta nueva tendencia de plataformas educativas y herramientas digitales; incluso, han tenido que aprender el manejo de éstas para buscar información en la red, manejar programas de productividad y paquetes para elaborar material didáctico. El pizarrón, los rotafolios, acetatos y otros recursos didácticos tradicionales han quedado obsoletos.

Marqués (2012) propone que los centros escolares necesitan de una alfabetización digital a diferentes niveles: tanto para uso personal y como herramientas de uso didáctico para mejorar

los procesos de instrucción. En ese sentido, este trabajo pretende contribuir a esta capacitación emergente del profesor, sentando bases y principios elementales en el uso de recursos digitales en la instrucción. No obstante, son pocos los tratados académicos que dan luz al profesor acerca de cómo utilizar estas herramientas en sus múltiples responsabilidades docentes, por lo que a continuación se describen los roles docentes universitarios y las TIC que se puede utilizar en cada uno.

Usos de las TIC en la instrucción

La instrucción individual o grupal, frente a grupo o a distancia, es uno de los roles más sobresalientes e importantes del profesor. Sin embargo, las nuevas propuestas pedagógicas (modelos educativos) han confundido las herramientas que se deben utilizar en cada una de estas situaciones. En la instrucción individual (en esencia la tutoría), los recursos de consulta de información, registro escolar y trabajo compartido en línea son fundamentales; mientras que en la educación grupal, la creación de un ambiente positivo de aprendizaje en el grupo es insoslayable con o sin recursos digitales.

Quizá la confusión más frecuente es que no se distinguen los planteamientos para la instrucción a distancia de manera virtual (aula virtual) de los recursos que deben utilizarse en un salón de clases con interacción en vivo, en donde la disciplina, atención, motivación y otros factores del aula tradicional resultan indispensables si queremos promover el aprendizaje. En otras palabras, la existencia de TIC no exime a los docentes de planear su clase, diseñar estrategias instruccionales y evaluar las actividades de aprendizaje. La creación de un ambiente positivo de aprendizaje no depende de las TIC

Los recursos digitales simplemente le ayudan al profesor a presentar la información de una manera enriquecida con múltiples y variados estímulos (multimedia); asimismo, le permiten acceder a información ilimitada en la red, así como a importar múltiples recursos didácticos en imágenes, texto o video para enriquecer la instrucción.

A continuación se presentan algunas TIC que deben utilizarse en la instrucción presencial con sus estrategias para su elaboración y uso, y otras que pueden emplearse en la instrucción a distancia.

Instrucción presencial

La creación de un ambiente positivo de aprendizaje en el aula depende de muchos factores, entre ellos la motivación, el manejo del grupo, la disciplina, la atención y desde luego se requiere de aspectos que son relativos al profesor como su personalidad, entusiasmo, dominio del grupo e incluso aspectos como locución, contacto visual y otros.

Una de las responsabilidades del docente es preparar materiales didácticos que le ayuden a presentar la información necesaria para promover el aprendizaje. En este sentido, uno de los recursos más utilizados en los últimos años para las clases presenciales tradicionales es la elaboración de presentaciones en PowerPoint o Prezi. En la siguiente sección se revisan algunas fortalezas y consideraciones que un profesor debe tener en cuenta al utilizar estas tecnologías.

PowerPoint

Elaborar presentaciones no es una tarea compleja; sin embargo, muchos docentes no tienen las habilidades fundamentales para explotar de manera eficiente todos los recursos y posibilidades de este programa de cómputo, o bien, carecen de los conocimientos elementales para desarrollar presentaciones eficientes y efectivas (Castaño, 2003). Cuando se elaboran presentaciones mul-

timedia deben considerarse tres aspectos fundamentales: elaboración técnica, contexto de uso y contenidos.

Elaboración técnica

En cuanto a la elaboración técnica, muchos docentes anteponen el formato al fondo e invierten mucho tiempo en aspectos relativos a colores, adornos, imágenes, etc., en lugar de concentrarse en el mensaje de la presentación. Un primer consejo es delimitar las ideas y después utilizar las funciones automatizadas del programa para darle un formato simple y funcional.

Un segundo error común es encontrar presentaciones con demasiada información. Por lo general, las transparencias con más de 30 palabras resultan ineficaces y no comunican un mensaje claro. Las presentaciones son ayudas para el orador y éstas deben contener diagramas de flujo, imágenes, videos, cuadros sinópticos y otros organizadores que ayuden al profesor a sintetizar información y guiar su explicación e interacción con los alumnos de forma más estructurada.

Un tercer error común es no aprovechar todos los aspectos multimedia de las presentaciones, pues la mayoría de los usuarios se limitan a láminas de texto y no incluyen hipervínculos a páginas de Internet, videos, narraciones, audio y otras muchas posibilidades del programa.

Uno cuarto error común es hacer las presentaciones de la nada, cuando el propio PowerPoint posee plantillas y procedimientos para usar láminas rediseñadas que facilitan la incorporación de información, imágenes, audios etc. Como regla general, es aconsejable utilizar los diseños preestablecidos del procesador para un mejor manejo y administración de la información.

El quinto error común es usar transiciones o animaciones que son exageradas y llaman la atención mucho más que el contenido. Se recomienda que para fines instruccionales las transiciones sean discretas y las animaciones modestas, de tal forma que siempre se mantenga el mensaje más que la forma.

Además, muchos profesores nunca utilizan las posibilidades de narrar la presentación, ni automatizan la misma para darle transiciones preestablecidas en el tiempo con el fin de hacer más efectiva la instrucción. Finalmente, muchos maestros no utilizan los recursos avanzados del programa que permiten supervisar la presentación, comprimirla, exportarla y proteger sus contenidos.

Contexto de uso

En cuanto al contexto, muchos profesores enfrentan dificultades para ajustar la iluminación del aula y tener una buena visibilidad de las presentaciones; además, a veces carecen de bocinas para reproducir sonido. La utilización de sonido en las presentaciones permite incorporar videos, música, narraciones y otros recursos audiovisuales que de otra forma no se explotan a cabalidad. Una verdadera aula multimedia no sólo contiene el proyector tradicional sino también bocinas, acceso a Internet, así como un equipo de cómputo completo con acceso a CD, DVD, unidades USB, etc. Por cierto, merece la pena comentar que en muchas aulas se han instalado televisores que no son visibles en las filas posteriores del aula. Una televisión solamente es un recurso didáctico efectivo cuando el fondo del aula no excede de 4 m, es decir, se utiliza para salones pequeños y grupos reducidos.

En el contexto de la instrucción, el maestro también debe considerar el tiempo de la clase y la longitud de la presentación; por lo tanto, el número de láminas y el contenido deben ajustarse al tiempo de instrucción, por lo que este programa también constituye una ayuda para administrar el tiempo.

Contenidos

Este es desde luego el aspecto más importante en la elaboración de una presentación, pues de nada sirve tener los mejores diagramas de flujo, cuadros sinópticos perfectamente estructurados o videos e imágenes muy interesantes y coloridas si estos no se alinean a los contenidos y abordan los objetivos preestablecidos en el currículo. Es lamentable que muchos profesores utilicen contenidos disociados del tema o inconexos con los objetivos curriculares simplemente porque están disponibles en la red o fueron compartidos en otras presentaciones (por ejemplo, Slide Share) o en los sitios populares de videos (YouTube, Vuze, Vimeo, etc.). Las sugerencias anteriores también pueden aplicarse a otros recursos similares como Prezi, Keynote, Lotus Symphony, entre otros.

Instrucción a distancia

La educación a distancia y virtual tienen la ventaja de que se pueden realizar en cualquier tiempo, desde cualquier lugar y desarrollar la instrucción al ritmo y necesidad del estudiante. En esta perspectiva, la forma de estructurar la instrucción es significativamente diferente a los retos que presenta el salón de clases. ¿Cómo se distingue el aula virtual del aula real?

A diferencia de la instrucción presencial, el rol de docente en la instrucción a distancia es muy diferente. En un aula virtual, el profesor no tiene que crear un ambiente positivo de aprendizaje, interactuar con un grupo de alumnos ni ejercer habilidades de administración en el salón de clases. Su responsabilidad primaria consiste en administrar los recursos didácticos en línea, supervisar los esfuerzos y avances del estudiante en esta modalidad y evaluar los productos de la instrucción.

El aula virtual requiere de una plataforma educativa que no es estrictamente necesaria en la instrucción presencial. Una plataforma educativa contiene los recursos didácticos que se requieren para que un estudiante, desde su casa, biblioteca o un espacio público pueda acceder a contenidos, hacer tareas y ser evaluado bajo ciertas condiciones (Hernández y Legorreta, s.f.).

Por definición, la educación virtual es a distancia, por lo que el alumno es quien toma las decisiones sobre su propio ritmo de aprendizaje, accede a contenidos de manera libre o semiestructurada. Por lo tanto, exige de mayor determinación, responsabilidad personal y cumplimiento de metas autoestablecidas. Debido a lo anterior, el docente es responsable de dar seguimiento y evaluar las múltiples actividades de aprendizaje contenidas en la plataforma.

Por lo anterior, los recursos digitales ideales en la educación a distancia son aquellos que promueven la autonomía de los alumnos, motivan la indagación, mantienen la atención, propician la creatividad y son flexibles a tiempos y contenido (Navarro y Guerra, 2010).

En este sentido, las presentaciones tienen poco que aportar, pues como ya se mencionó, son recursos para el orador. De hecho, existen muchos otros recursos como tareas estructuradas, foros de discusión, chat, wikis, fotografías, audio, teléfono, Internet, correo electrónico, foros de discusión, videoconferencias, etc. que son propios y más adecuados para la educación a distancia.

En muchas universidades existen equipos de expertos que preparan los materiales instruccionales que serán incorporados en las plataformas y utilizados eventualmente por un gran número de estudiantes, por lo que serán administrados por varios docentes. Por lo anterior, un profesor particular rara vez tiene la necesidad de elaborar estos recursos. Sin embargo, si fuera el caso de que el docente preparara sus propios recursos para un aula virtual, estos tienen que ser pensados en términos del trabajo individual, independiente y no supervisado del estudiante. No obstante, muchos maestros formados para la educación en el aula desconocen el propósito y uso de estas herramientas digitales, cuya finalidad es sustituir al profesor (Navarro y Guerra, 2010).

Los recursos digitales para la educación a distancia deben:

1. Fomentar la comunicación entre alumno y tutor.
2. Permitir la organización y calendarización de la instrucción.
3. Dar acceso a múltiples fuentes de información en línea.
4. Permitir evaluar el aprendizaje del estudiante.

A continuación se presentan algunos recursos digitales que ayudan a cumplir los objetivos anteriores.

Correo electrónico

Es una herramienta que ofrece ahorro de tiempo y dinero tanto al profesor como al alumno. A través de ella se pueden enviar los materiales y recursos de la asignatura, lo cual resulta eficaz para el docente porque durante el envío de documentos es posible adjuntar o etiquetar a todos los alumnos en un solo mensaje. El profesor también puede enviar las tareas y actividades por este medio y recibirlas posteriormente para calificarlas.

El correo electrónico también se puede utilizar para brindar retroalimentación de las tareas y actividades que los alumnos realizan de manera individual. Este recurso facilita el aprendizaje colaborativo, ya que permite mantener la comunicación entre dos o más alumnos en tiempos diferidos a través del texto, lo cual resulta efectivo cuando se necesitan realizar tareas en grupo (Díaz y Morales, 2009).

En esta modalidad, las evaluaciones suelen hacerse de manera remota, por lo que el correo electrónico es una buena opción para realizarlas. A través de este medio se pueden enviar los link o URL de las evaluaciones a los alumnos o se puede adjuntar un documento que contenga dicha evaluación.

Además, el correo electrónico permite informar a los alumnos acerca de las fechas programadas para revisión de tareas, exámenes, resolución de dudas, autoevaluaciones, etc., lo cual representa un gran ahorro de tiempo, ya que muchas veces el contacto directo con el alumno se complica dado las diversas ocupaciones y actividades de ambas partes.

Para el uso del correo son pocos pero buenos los consejos que se dan al profesor. En primer lugar, se sugiere utilizar el correo institucional, o bien, si se utiliza un correo de Yahoo, Hotmail o Gmail es mejor utilizar nombres profesionales por ejemplo Dr. Juan Pérez (en lugar de Juanito banana). Asimismo, es muy importante que toda la lista de estudiantes y de profesores estén autorizados en los pagos o programas anti Spam, ya que en muchas ocasiones los correos de los estudiantes no son leídos o consultados porque son detectados como Spam, sobre todo cuando el profesor utiliza una lista de correos para enviar los materiales. Por último, se aconseja al profesor y a los estudiantes que instalen un buen programa antivirus, pues muchas veces los correos electrónicos son vehículos de virus y troyanos que pueden dañar de manera considerable los equipos. Por último, muchos servidores de correo no son capaces de manejar archivos de gran volumen, por lo que se sugiere que el profesor comprima los archivos en una carpeta o utilice sitios de Internet donde puedan descargarse archivos de gran tamaño (Dropbox, Megaupload, Skydrive, etcétera).

Conferencias en línea

Este recurso es poco utilizado por los profesores de educación presencial a diferencia de la educación a distancia, donde suele ser de los principales. Las conferencias en línea facilitan la comunicación entre interlocutores, así como el trabajo colaborativo entre ellos. Los recursos de los que se valen las conferencias en línea son: cámara de video, micrófonos y recursos

multimedia. Esta herramienta puede utilizarse para clases magistrales, clases virtuales y, como ya se mencionó, para clases presenciales (Cooperberg, s.f.). Este recurso es una buena opción para resolver problemas espontáneos o aclarar dudas que se le presenten al alumno durante el proceso de aprendizaje, y que por cuestiones de distancia o tiempo no se puedan solucionar en un momento determinado.

Foros de discusión

Los foros de discusión o foros *on line* son herramientas digitales cuya finalidad es sostener discusiones u opiniones sobre algún tema. Por lo general, el tema a discutir es abierto por un moderador, quien suele ser el profesor (Díaz y Morales, 2009). En la educación a distancia este recurso resulta cómodo para el alumno, ya que puede incorporarse a un grupo virtual a través del cual podrá aportar y recibir conocimientos acerca de diversos temas sin tener que compartir el mismo espacio con otras personas.

Sin embargo, es conveniente evaluar constantemente este recurso para conocer el cumplimiento de sus objetivos y saber de qué manera están contribuyendo y facilitando el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Videos

Esta herramienta es una buena opción para llamar la atención de los alumnos hacia algún tema y lograr que lo comprendan mejor. Asimismo, contribuye a variar el estímulo en el proceso de aprendizaje; sin embargo, parece que los profesores se han olvidado de su finalidad y riqueza, o tal vez no saben cómo utilizarlos, puesto que no lo hacen. Incluso, esta herramienta se puede incorporar a las láminas de PowerPoint para crear un efecto más dinámico en éstas.

Los videos como recurso educativo aumentan la motivación de los estudiantes y brindan un panorama real de alguna situación de aprendizaje que de otro modo no sería accesible en el aula de clases o en la educación virtual. La utilización de este recurso contribuirá a reinventar la educación y la forma de abordar los temas (Blanco, 2012).

Usos en la tutoría

La tutoría como función docente dista mucho del concepto promovido en sexenios anteriores en México, que intentaba convertir al tutor en un orientador pero sin la preparación y entrenamiento necesarios para esta tarea, que en otros países resulta una descripción profesional específica y requiere de licencia y acreditación (*counseling*). En realidad, desde hace años la tutoría constituye un rol docente tradicional que se basa en la instrucción individual, así como en el ordenamiento y aprendizaje de ciertas competencias a través de la interacción con un maestro (modelo, guía, experto), que demuestra y da retroalimentación en el desarrollo de diferentes competencias profesionales. En lo que respecta a la educación presencial, a los profesores universitarios se les añadió la responsabilidad de “acompañar” a los estudiantes durante su formación universitaria, y ayudarlos a resolver problemas familiares, emocionales y personales; sin embargo, esto no sólo fue ineficaz para mejorar las tasas de eficiencia terminal, sino que causó graves problemas al evitar que los alumnos fueran referidos con profesionales formados para atender estas situaciones como son los consejeros vocacionales, orientadores educativos, psicólogos escolares y otros profesionistas.

Por lo tanto, el tutor no es un orientador ni consejero psicológico, es un docente que tiene dos responsabilidades básicas. La primera es guiar al estudiante para que tome decisiones académicas convenientes a su situación. Por ejemplo, qué asignaturas cursar un semestre, cómo

serían las materias, a quién acudir para obtener información o materiales escolares, etc. Es claro que los profesores de programas rígidos en donde los alumnos prácticamente no toman decisiones tienen poco que hacer con este aspecto de la tutoría.

La segunda responsabilidad de un tutor reside en la acción docente de facilitar el desarrollo de actividades independientes de aprendizaje, que por su naturaleza individual no pueden ser promovidas en el aula tradicional. Tal es el caso de las tesis, monografías, maquetas, recitales, reportes de investigaciones o de prácticas profesionales y un número grande y diverso de actividades.

En este muy claro rol docente, los profesores interactúan uno a uno con los estudiantes y les ayudan a tomar decisiones, resolver problemas, desarrollar procesos y a elaborar productos académicos, mismos que tendrán un doble propósito. Por un lado, evaluar el desempeño del alumno, y por el otro mostrarse como evidencia de esta actividad docente insoslayable en la educación superior. Pero, ¿qué recursos didácticos se pueden utilizar en la tutoría? Ya se explicaron los principales recursos utilizados en la tutoría (correo electrónico, foros de discusión, etc.). A continuación, se sugieren dos más.

Videoconferencias

Desde años más recientes, con la expansión de las capacidades de banda de muchos proveedores de Internet, se reporta con más frecuencia el uso de videoconferencias entre los profesores y estudiantes. Por ello, es muy importante tener en la computadora programas como Skype, Facetime, Live messenger, eBuddy, entre otros.

Las videoconferencias profesionales siempre deben ser estructuradas, preestablecidas con cita y en ambientes formales de trabajo. No es posible asesorar a un alumno en la piscina o a las 11:00 de la noche en pijama. La videoconferencia debe ser lo más aproximado a una entrevista formal en vivo, en donde el estudiante y el profesor interactúan con un propósito y están enfocados en la resolución de un problema, en la conclusión de un trabajo o en la discusión de un proyecto.

Hojas de registro y de planeación individual

Las hojas de registro y planeación pueden diseñarse a través de WebQuest, con la finalidad de ahorrar tiempo y hacer más innovadora la planeación. Este recurso permite diseñar un plan con base en el cumplimiento de determinadas actividades que el alumno deberá realizar. Se pueden incluir tareas, trabajos colaborativos, evaluaciones, etc. Además, esta herramienta ofrece un calendario a través del cual el alumno puede programar sus actividades.

Las hojas de registro también se pueden elaborar con Google Drive, a través de la aplicación de Word, en la cual varios usuarios pueden trabajar sobre el mismo documento. Esta herramienta resulta eficaz para la modalidad de tutoría, ya que permite al alumno haga su propio cronograma o registro de tutorías haciéndolo responsable de sus actividades y participe de las mismas, pero al mismo tiempo el tutor puede realizar las modificaciones pertinentes para mejorar la planeación del proceso de tutoría.

El profesor universitario como supervisor

Otro de los roles del profesor universitario radica en la supervisión de los estudiantes en los escenarios reales de trabajo, durante prácticas profesionales, internados de pregrado, residencias médicas, estancias de trabajo y otras actividades similares que pretenden desarrollar competencias laborales en el egresado.

Una diferencia esencial de este rol es que mientras el profesor dentro del aula debe hacer uso de medios audiovisuales de instrucción y mostrar dominio de la teoría, en los campos de trabajo —o los llamados escenarios reales de aprendizaje— los profesores deben dominar las técnicas, destrezas, estrategias y procedimientos específicos del desempeño laboral. Por ejemplo, cambiar una sonda Foley, hacer una traqueotomía, elaborar una auditoría, aplicar y calificar una prueba psicología y elaborar un plano de construcción, por mencionar sólo algunos ejemplos.

Por desgracia, este rol docente es poco reconocido en México y más aún, pocos profesores reciben entrenamiento específico como supervisores de las prácticas profesionales que en las palabras de (Zavalza, 2011), están destinados a enriquecer la formación complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa) en centros de trabajo.

En otros países, estos profesores son evaluados por sus vínculos con los encargados de las prácticas profesionales en los lugares de trabajo, por la documentación de las entrevistas, observaciones y retroalimentación del alumno, así como por medio de otros procedimientos. Este rol, sin duda, merecerá más atención en el futuro, sobre todo si se pretende continuar con el discurso del currículo por competencias, ya que éstas sólo se enseñan, demuestran y evalúan en la práctica.

Un buen desarrollo curricular del *practicum* debería incorporar un sistema completo de tutoría y supervisión. La experiencia vivida, por rica y estimulante que sea, puede quedar en nada sino va acompañada de una adecuada supervisión que oriente la reflexión y ayude a ir más allá de los componentes emocionales de la experiencia que acompañen los aprendizajes (Zavalza, 2011).

La capacitación y entrenamiento de los profesores como supervisores está en ciernes; sin embargo, aspectos tales como orientación, *coaching*, micro consejo, análisis conductual y muestras de tarea son temáticas que pronto se escucharán en la formación del profesor universitario.

Los supervisores pueden mejorar su cumplimiento y desempeño a través de la incorporación de las TIC, pues éstas contribuyen a que su práctica sea más flexible e innovadora. Entre las herramientas digitales que pueden utilizar los supervisores están las siguientes: correo electrónico, a través del cual pueden comunicarse con los alumnos y emitir información relevante acerca de las hojas de cotejo para la evaluación, de esta manera ahorrarán tiempo y dinero; los videos ayudan a explicar conceptos, temas, ejemplos, etc. acerca de las prácticas profesionales de los alumnos; los foros de discusión pueden ser utilizados para la autoevaluación de los alumnos acerca de su desempeño en las prácticas profesionales. Éstas son sólo algunas ideas de cómo integrar las TIC en los procesos educativos y en los diferentes roles que desempeñan los profesores en su práctica.

Video (microenseñanza, retroalimentación de práctica) y observación por cámaras en espacios reales de aprendizaje

Es uno de los recursos digitales más utilizados por el profesor en su papel de supervisor. El uso del video en la microenseñanza permite que el tutor haga una autoevaluación de su desempeño en las sesiones de tutoría. Asimismo, permite realizar un análisis más profundo de lo sucedido en la tutoría, dado que las sesiones se pueden observar una y otra vez. A través de este recurso también es posible reflexionar acerca de la evolución o retroceso que ha tenido el alumno durante las sesiones, ya que éstas se pueden comparar. Esta herramienta también sirve como evidencia de lo sucedido en las sesiones de tutoría, lo cual puede ayudar en determinado momento si es que se llegara a presentar algún problema.

Pero independientemente de la modalidad (presencial o a distancia), las TIC facilitan el proceso de tutoría, ya que a través de estas herramientas digitales el proceso se torna más interactivo y flexible, lo cual favorece a ambas partes (tutor-alumno) porque representa un ahorro de espacio y tiempo.

El profesor universitario como investigador y difusor del conocimiento

Otro de los roles que desempeña el profesor universitario es el de investigador. Las universidades tienen la misión de formar profesionales competentes capaces de innovar en su práctica profesional, generar aportes científicos y responder así a las demandas de la sociedad actual. Y es aquí donde el rol de profesor-investigador cobra importancia, ya que será el encargado de acercar al alumno al conocimiento y contactarlo con la ciencia. Él es quien orienta la formación investigativa de sus discípulos, la creatividad y el pensamiento crítico en los mismos (Hernández, 2009).

El profesor-investigador orientará la práctica de los alumnos en el conocimiento y práctica de la ciencia, ya que mediante su propia experiencia podrá aportarles conocimientos que ayuden a fomentar el pensamiento creativo y reflexivo en ellos. La mejor manera de enseñar a investigar es hacer que los alumnos investiguen (aprender a aprender) y ésta es la experiencia que el profesor-investigador puede ofrecer a los alumnos.

El área de investigación no es ajena a los rápidos y continuos cambios tecnológicos que se están dando en la sociedad actual; por lo tanto, la metodología y los mecanismos con los que se ha trabajado también necesitan renovarse. Para ello, las “redes teleinformáticas se han creado como medio para potenciar la producción, transmisión y adquisición de nuevos conocimientos entre los investigadores y de estos con los estudiantes (Torres y García, s.f.).

Aunque Internet es un gran aliado de la investigación, puesto que permite acceder a grandes cantidades de información de forma más rápida, cabe destacar que no es el único recurso para este fin. Los profesores se han limitado al uso de Internet; sin embargo, existen otras herramientas de las que se puede valer la investigación y que son poco consideradas e implementadas por los docentes: foros de discusión, chats, videoconferencias y plataformas virtuales, son solo algunos recursos que se pueden implementar para mantener el contacto con los estudiantes, así como para generar conocimiento.

Uno de los recursos tecnológicos utilizados por los investigadores son los llamados *colaboratorios*, que básicamente son comunidades virtuales de aprendizaje que permiten a los investigadores de diversos lugares trabajar en un mismo proyecto, propiciando así una nueva forma de trabajo científico (Torres y García, s.f.). En los colaboratorios, los investigadores de diversos lugares comparten experiencias, instrumentos, técnicas, información, etc., sin necesidad de tener contacto físico. Este recurso no sólo es para investigadores, los profesores también pueden utilizarlo como una forma de innovar la práctica investigativa en sus alumnos, ya que les permitirá ahorrar espacio y tiempo; además, es una forma flexible de trabajar en conjunto.

Otro recurso utilizado por los investigadores es el programa de *Word*, el cual facilita el trabajo manual del investigador, así como el trabajo colaborativo entre alumnos, profesores e investigadores. A continuación se presentan algunos tips de esta herramienta, que es de gran utilidad para el profesor-investigador.

- Utilizar la opción de *Referencias* (se encuentra en la barra de herramientas) para citar fuentes y bibliografía. Este recurso, proporcionado por el mismo programa, permite manejar y actua-

lizar de manera automática las citas y la bibliografía, lo cual representa un ahorro de tiempo para el investigador.

- La barra de herramientas también cuenta con una opción denominada *Revisar*, que a su vez tiene la opción de *Insertar nuevos comentarios* al documento sobre el cual se está trabajando. Esta opción permite que el profesor realice las evaluaciones pertinentes a los trabajos de alumnos o colegas sin necesidad de estar frente a frente.
- En su barra de herramientas Word también cuenta con la opción de *Estilos* para los encabezados, títulos, subtítulos y párrafos, lo cual es de gran utilidad para los trabajos de investigación. Además de que permite dar formato al documento, este recurso ayuda a ahorrar tiempo en el mismo, puesto que ya ofrece opciones predeterminadas que se colocan automáticamente.
- La herramienta virtual de Google Drive también ofrece estas herramientas, que a diferencia del Word normal que cada computadora posee, permite la interacción entre varios usuarios que pueden trabajar y realizar modificaciones pertinentes a un mismo documento.
- En su barra de herramienta Word también ofrece la opción de *Vista*, en la que el profesor-investigador o el alumno pueden visualizar el orden y estructura de su documento a través de la opción *Esquema*. El profesor o alumno pueden trabajar con esta opción para realizar las modificaciones pertinentes en cuanto a la estructura y formato del trabajo, puesto que ofrece una visión total del documento.

TIC recreativas en el nivel superior

En secciones anteriores se mencionaron algunos recursos instruccionales, de comunicación e información que se pueden utilizar tanto en la educación presencial como a distancia. Sin embargo, existen otros recursos que se están implementando en los procesos educativos, los llamados “recreativos”, cuyo uso durante la instrucción puede ser un distractor para el aprendizaje, entre ellos se encuentran Twitter y Facebook.

Twitter

Como ya se explicó, los rápidos avances en materia de tecnología han propiciado que el profesor se adapte a las TIC con la finalidad de mantener la innovación en los procesos educativos. Sin embargo, no todos los recursos digitales, en especial los recreativos, son los más óptimos para implementarse dentro o fuera de un aula de clases. Uno de ellos es Twitter, la popular red social utilizada por los jóvenes de hoy. Dada la popularidad de esta herramienta, los profesores vieron en ella una opción de recurso educativo a través de la cual podían ahorrar tiempo y espacio. Entre los beneficios de Twitter como herramienta educativa están: desarrollo de sesiones no presenciales, acceso a documentos electrónicos que el profesor sube, el maestro puede estar en contacto con más de un alumno al mismo tiempo, termina con la distancia profesor-alumno, permite compartir enlaces relevantes acerca de la asignatura, entre otros. Sin embargo, los alumnos no conceptualizan a Twitter como recurso educativo, lo que hace que su interés no se centre específicamente en lo que el profesor sube a esta red sino que se enfocan en otras cosas que no propiamente tienen que ver con su aprendizaje.

Facebook

Al igual que el Twitter, Facebook es un recurso tecnológico que en muchos casos se ha vuelto perjudicial para el proceso educativo. Facebook no fue creado con fines educativos sino como una red social que permite el contacto y comunicación con personas de diferentes lugares para

compartir imágenes, videos, etc., prácticamente es un medio a través del cual las personas publican cosas personales (biografía), por lo que este recurso suele convertirse en un distractor para los alumnos dentro del salón.

Debido a que esta herramienta no sólo permite mantener la comunicación con personas que se encuentran en espacios diferentes, sino que también ofrece la oportunidad de subir archivos, videos, avisos, así como de intercambiar documentos (doc., xlx, pdf, etc.), los profesores suelen verla como un medio fácil para subir tareas, emitir avisos académicos o difundir material relevante para la asignatura. Sin embargo, los jóvenes de hoy tienen la mala costumbre de permanecer en Internet, específicamente en las redes sociales por mucho tiempo, perdiendo la atención en las clases. Por lo anterior, su uso en los procesos educativos se está volviendo perjudicial más que una ayuda para el aprendizaje de los alumnos.

Riesgos y limitaciones

Utilizar las TIC en los procesos educativos no siempre representa ventajas, innovación y facilidad. Nos hemos acostumbrado a relacionar las TIC con el desarrollo y mejora del aprendizaje; no obstante, desconocer la finalidad y uso de estos recursos digitales podrían ocasionar más riesgos que beneficios en el aprendizaje de los alumnos. Por lo que a continuación se presentan algunos riesgos del uso de las TIC en la educación:

En primer lugar, muchas de estas tecnológicas constituyen una distracción para los alumnos en el salón de clases, dado que se dedican a jugar en lugar de realizar sus tareas y se desvían de los objetivos que buscan en Internet por poner atención en otros espacios recreativos como Facebook y Twitter. Para minimizar esto, los profesores deben pedir a los estudiantes que apaguen sus celulares, ipad y otros dispositivos o computadoras durante el periodo de instrucción. Muchos profesores reportan que la mayoría de los estudiantes que tienen abierta una laptop durante la clase están haciendo otras cosas diferentes al tema en discusión y esta distracción no contribuye a la creación de un ambiente positivo de aprendizaje.

Un segundo riesgo consiste en la pérdida de tiempo, debido a que los alumnos muchas veces desconocen cómo investigar en Internet, no tienen un método de búsqueda y el aprendizaje se vuelve superficial, ya que los contenidos que se encuentran en la red no siempre son confiables y los alumnos muchas veces no saben cómo diferenciar la información confiable de la que no lo es.

El uso excesivo de las redes sociales también produce ansiedad y preocupación por las relaciones sociales, ya los estudiantes, sobre todo en la adolescencia, viven un mundo irreal y virtual en el que las interacciones y comunicación con sus pares y con otros grupos son prácticamente ficticias, lo cual exacerba su preocupación social.

Muchos jóvenes sólo quieren estar en Internet, no viven para nada más que no sea estar conectados y muestran tanto dependencia hacia los recursos tecnológicos como aislamiento social, ya que el abuso de los recursos digitales puede causar problemas en las relaciones sociales.

Otro de los riesgos de la utilización de las TIC en la educación es el cansancio visual que provoca a los usuarios, pues trabajar por muchas horas frente a la computadora puede causar dolor de espalda, cuello y pérdida lenta de la vista. Todos estos son sólo algunos riesgos que implica el uso de las TIC en la educación, pero hay otros más que también son dañinos no únicamente para el aprendizaje del alumno sino también para su salud (Palomar, 2009).

Algunas limitaciones que conlleva el uso de las TIC en la educación son las siguientes:

- Recursos diseñados con poco potencial didáctico: dichos recursos carecen de calidad, no son actualizados y muchas veces están fuera de contexto, lo cual ocasiona aprendizajes incompletos o erróneos.

- Poco trabajo colaborativo o grupal: los materiales de aprendizaje son diseñados para el aprendizaje autónomo del alumno.
- Comportamiento reprochable de los recursos virtuales: en ocasiones los foros, wikis, páginas web, etc., no cumplen con las normas de buena educación.
- Poco esfuerzo de los alumnos para realizar las tareas: los alumnos se concentran en resolver las tareas sin conocer la funcionalidad de los programas, ya que se limitan a contestar y no exploran otras estrategias de aprendizaje que el mismo programa les ofrece.
- Escasa dedicación de los profesores: las TIC pueden mejorar los procesos de enseñanza pero eso implica tiempo y dedicación por parte del profesor (cursos de actualización, tutorías virtuales, búsqueda de información en Internet, etc.); sin embargo, la mayoría de los profesores no están dispuestos a invertir su tiempo en ello.
- Dependencia de los sistemas informáticos: utilizar las TIC dentro o fuera de clases implica depender siempre de las conexiones a Internet y de suficiente equipo tecnológico; de lo contrario, el desarrollo de las sesiones es interrumpido o suplido por planeaciones poco creativas, ocasionando una pérdida de control en el grupo o desinterés de los alumnos por continuar con esa sesión (Palomar, 2009).

Conclusiones

En este capítulo, el lector podrá visualizar, a través de argumentos y hechos esgrimidos, que las nuevas TIC no son en realidad una panacea para mejorar la educación. Como era de esperarse, éstas proveen muchísimas ventajas y recursos alternativos al profesor para mejorar la instrucción, pero también conllevan algunos riesgos que no habían sido identificados; sobre todo, es preciso reconocer el abuso en el tiempo y espacio de muchos de estos medios.

El profesor universitario deberá entonces estar versado en el uso de las tecnologías que le ayudan a la instrucción, pero deberá discernir si éstas son apropiadas para la educación presencial y útiles para crear un ambiente positivo de aprendizaje. O bien, deberá usar otro tipo de recursos que le permita administrar y supervisar el trabajo individual e independiente de los alumnos que participan en un aula virtual en la educación a distancia.

Tanto la investigación como la discusión sobre las TIC en educación seguramente continuarán; sin embargo, resulta prudente vislumbrar este tema desde una posición que nos permita prescribir los usos y abusos de las mismas. Concluimos este capítulo reiterando nuestra visión de las tecnologías digitales como herramientas para la instrucción que requieren de un juicio del profesor para su mejor uso y eficiencia.

Referencias

- Blanco, M. (2012). *Recursos didácticos para fortalecer la enseñanza-aprendizaje de la economía*. Trabajo para obtener el máster en Profesor de educación secundaria obligatoria y bachillerato. Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1391/1/TFM-E%201.pdf> (Consultado el 1 de julio de 2014).
- Castaño, C. (2003). El rol del profesor en la transición de la enseñanza presencial al aprendizaje on line. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, 51. Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=21&articulo=21-2003-07> (Consultado el 1 de julio de 2014).
- Cooperberg, A. (s.f). *Las herramientas que facilitan la comunicación y el proceso de enseñanza-aprendizaje en los entornos de educación a distancia*. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/3/cooperberg1.pdf> (Consultado el 1 de julio de 2014).

- Díaz, F. y Morales, L. (2009). Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: un modelo de diseño instruccional para la formación profesional continua. *Tecnología y Comunicación Educativas*, año 22-23, núms. 47-48. Recuperado de <http://tyce.ilce.edu.mx/tyce/47-48/1-25.pdf> (Consultado el 27 de junio de 2014).
- Hernández, I. (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 27, mayo-agosto. Recuperado <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194215432011.pdf> (Consultado el 1 de julio de 2014).
- Hernández, M. y Legorreta, B. (s.f.). *Manual del docente de educación a distancia*. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Sistema de Universidad Virtual. Recuperado de http://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/educ_continua/curso_formador/LECT56.pdf (Consultado el 30 de junio de 2014).
- Marqués, P. (2012). Impacto de las TIC en la educación: Funciones y limitaciones. *Revista de Investigación 3 Ciencias*. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2013/01/impacto-de-las-tic.pdf> (Consultado el 27 de junio de 2014).
- Navarro, R. y Guerra, C. (2010). Recursos didácticos para la educación a distancia: hacia la contribución de la realidad aumentada. *Ide@s concyteg*, 5(61). Recuperado http://www.concyteg.gob.mx/ideasConcyteg/Archivos/61052010_RECURSOS_DIDACTICOS_EDUCACION_A_DISTANCIA.pdf (Consultado el 25 de junio de 2014).
- Palomar, M. (2009). Ventajas e inconvenientes de las TIC en la docencia.. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 45. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_25/MARIA_JOSE_PALOMAR_SANCHEZ01.pdf (Consultado el 27 de junio de 2014).
- Torres, Á. y García, O. (s.f.). *El reto de los profesores universitarios frente a las redes electrónicas de investigación. Un estudio de caso*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at04/PRE1178943597.pdf> (Consultado el 27 de junio de 2014).
- Zavalza, M. (2011). La formación práctica de estudiantes Universitarios: *Practicum*. *Revista de Educación*, 354. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354.pdf> (Consultado el 1 de julio de 2014).

Capítulo

3

Calidad en los
servicios de
tecnologías
de la información en la
Facultad de Educación
de la Universidad
Autónoma de Yucatán

Alfredo Zapata González, Sergio Humberto Quiñonez
Pech, José Israel Méndez Ojeda
y Pedro José Canto Herrera

Introducción

La calidad en los bienes y servicios ha sido una preocupación constante, especialmente, en los últimos dos siglos. En décadas recientes ha ido incrementando la cultura de la calidad en la sociedad. Esta cultura está conformada por un individuo en cada una de las actividades a lo largo de un proceso productivo o de servicio.

El presente capítulo tiene como propósito describir los diversos procesos del área de tecnologías de información y comunicación (TIC) de la Facultad de Educación (FEDU) de la Universidad Autónoma de Yucatán, así como mostrar cómo su implementación ha tenido impacto en los usuarios. Dicho impacto se integra por la definición esencial de calidad, así como por la descripción de los diversos procesos que constituyen el sistema de gestión de calidad en la UADY, haciendo énfasis en las TIC. Posteriormente, se presenta la implementación del Sistema de Gestión de la Calidad en el área de las TIC de la Facultad de Educación. Además, se describe el trabajo piloto que se realizó para evaluar la satisfacción del cliente con el instrumento *Evaluación de satisfacción del servicio* y, por último, se presentan los resultados de la evaluación de satisfacción de los diversos usuarios en un periodo actual de la implementación de los servicios.

Conceptos básicos

El concepto de *calidad* es polisémico, ya que ha sido definido de maneras muy diversas. Es posible clasificar varias de estas definiciones de acuerdo con:

1. Especificaciones del bien o servicio.
2. La opinión del cliente del bien o servicio.

En el primer caso, la calidad se definió en términos de los atributos que caracterizan a un bien o servicio, es decir, las propiedades de un producto o servicio son equivalentes a la satisfacción de los criterios de especificación (Crosby *et al.*, 1979), así, la calidad reside en el bien o servicio. Los puntos esenciales de esta definición son:

- Es necesario definir calidad; de otra forma, no podemos conocer suficiente acerca de qué se está haciendo para manejarla.
- Se deben conocer los requerimientos a establecer como características medibles de los productos y servicios.
- Con los requerimientos establecidos en términos de especificaciones cuantitativas, podemos medir las características de un producto (diámetro de un hoyo) o servicio (tiempo de respuesta de servicio al cliente) para ver si es considerado como producto de alta calidad.

Los niveles de calidad son dos: aceptable o no aceptable.

En el segundo caso, la *calidad* se definió en términos de la opinión del cliente con base en su satisfacción hacia el bien o servicio proporcionado, en otras palabras, la satisfacción del cliente en relación con sus expectativas o por encima de éstas, se considera, que el producto tiene calidad.

Otro concepto relacionado con esta propuesta es el Sistema de Gestión de la Calidad (SGC), el cual se establece para dirigir y controlar una organización respecto a la calidad (grado en que nuestros productos o servicios cumplen con los requisitos de nuestros clientes). La adopción de un SGC debería ser una decisión estratégica de la organización. El diseño y su implementación están influenciados por los cambios y los riesgos asociados con el entorno de la organización (ISO 9001, 2008):

- Sus necesidades cambiantes.
- Sus objetivos particulares.
- Los productos que proporciona.
- Los procesos que emplea.
- El tamaño y la estructura de la organización.

Finalmente, el concepto de *servicio* se considera como todo acto o función que una parte puede ofrecer a otra, es esencialmente intangible y cuya producción puede no vincularse a un producto físico (Kloter, 1993).

El Sistema de Gestión de Calidad en la UADY

En el año 2007 se implementó en la UADY la adopción del SGC con el propósito de establecer en la institución parámetros de calidad, desarrollar metodologías de mejora continua basada en decisiones estratégicas y definir aspectos específicos para el trabajo efectivo. Con dichas acciones se logró la certificación de los siguientes procesos:

1. Selección de aspirantes de nivel medio y superior.
2. Ingreso de los alumnos.
3. Permanencia de los alumnos.
4. Servicios bibliotecarios.
5. Tecnologías de información.
6. Administración de recursos materiales, financieros y humanos.
7. Egreso y titulación de los alumnos.

El año siguiente se añadieron otros procesos, completando diez certificaciones avaladas por el SGC:

1. Servicios de salud.
2. Revalidación externa de estudios.
3. Servicio social de los alumnos.

En 2009, se incorporó el SGC a las Facultades de Medicina y Química, ambas fueron las primeras con la certificación de los procesos de servicios de laboratorio y enseñanza-aprendizaje. Para 2010, la institución obtuvo la recertificación de todos los procesos antes mencionados.

Durante 2011 se realizó una estructuración de los procesos ya certificados. Estos se agruparon de la siguiente forma (UADY, 2014a):

- Diseño y provisión de servicios de prácticas académicas y actividades de investigación.
- Gestión y provisión de servicios escolares y servicio social.
- Selección de aspirantes.
- Provisión de servicios financieros, materiales y humanos.
- Provisión de servicios de tecnologías de información y comunicaciones.
- Provisión de servicios de salud.
- Provisión de servicios de laboratorio y préstamo de instalaciones y equipo de laboratorio.
- Provisión de servicios bibliotecarios.

Por otra parte, la Coordinación Administrativa de Tecnologías de Información posee tres procedimientos, los cuales son (UADY, 2014b): atención a usuarios y soporte de servicios en tecnologías de la información; gestión de las tecnologías de la información y la infraestructura, y provisión de servicios para tecnologías de la información.

Implementación del Sistema de Gestión de Calidad en la FEDU

En el año 2012 se incorporó a la Facultad de Educación en la implementación del SGC, con el objetivo de mejorar la calidad de los servicios que se ofrecen en diferentes áreas de la (FEDU). Actualmente, son tres los procesos que se someten al Sistema de Gestión de la Calidad en la FEDU (2014a):

- Provisión de servicios financieros, materiales y humanos.
- Provisión y gestión de servicios escolares y servicio social.
- Diseño y provisión de servicios de tecnologías de información y comunicaciones.

Para someter a estos tres procedimientos al SGC se aplicaron las siguientes etapas: integración de los equipos de trabajo, revisión documental, alineación de los procesos, actualización de la documentación, auditoría interna, solicitud de la emisión del certificado y mantenimiento.

En el primer semestre de 2014 el procedimiento llegó a la etapa de auditoría interna,; lo cual ha permitido retroalimentar los diversos procesos de las áreas con el objetivo mejorarlas y preparar a los responsables para la auditoría externa, programada para efectuarse en el segundo semestre del mismo año y cuyo resultado servirá para solicitar la emisión de la certificación.

En esta propuesta nos centraremos exclusivamente en los procesos relacionados con el diseño y la provisión de servicios de tecnologías de información y comunicaciones proporcionados por la FEDU.

Sistema de Gestión de Calidad

La FEDU lleva a cabo una adaptación en el proceso de los servicios de Tecnologías de Información y Comunicación basada en la propuesta de la Coordinación para la Administración de Tecnologías de Información (CATI) de la UADY, pero con una identidad sustentada en el contexto de la Facultad, las cuales son (FEDU, 2014b):

- Diseño y desarrollo de sistemas web.
- Soporte técnico.
- Préstamo de equipo y asignación de sala de clases.

Estos procedimientos se llevaron a cabo considerando los servicios ofrecidos a los usuarios por el Centro de Tecnologías de Información y Comunicación (CTIC) de la FEDU. A continuación se detallan:

Procedimiento para diseño y desarrollo de sistemas web

Como su nombre lo indica, este procedimiento está orientado a diseñar y desarrollar sistemas web con el propósito de apoyar a las diversas áreas de la FEDU en el servicio que se oferta a los usuarios: estudiantes, personal administrativo y académicos. Posee el código P-FEDU-CTIC-01.¹

Como se observa, las políticas que facilitan la realización de este procedimiento son las establecidas por la Coordinación para la Administración de Tecnologías de Información de la

¹ Disponible a través de la dirección electrónica http://www.calidad.educacion.uady.mx/archivos/procedimiento_14.pdf

Secretaría General de la UADY, en su documento denominado *Políticas Institucionales de Seguridad en Cómputo* que integra los siguientes lineamientos: infraestructura, telecomunicaciones, políticas de uso aceptables de la RIUADY, políticas de tecnologías web, entre otros (CATI, 2014).

Procedimiento para el soporte técnico

Este procedimiento tiene como objetivo proporcionar servicios de tecnología que den soporte a las actividades académicas, de investigación y administrativas de los diversos usuarios de la FEDU y está a disposición del personal académico, administrativo y de alumnos que lo soliciten. Posee el código P-FEDU-CTIC-02.²

Este proceso está regulado por las Políticas Institucionales de Seguridad en Cómputo establecidas por la CATI y son vigiladas por el personal encargado del soporte técnico en el CTIC, en donde se ofrecen los siguientes servicios:

- Mantenimiento preventivo y correctivo de equipo de cómputo.
- Apoyo para videollamada.
- Configuración de Internet inalámbrico. Asesoría de la plataforma *Moodle*.
- Gestión de cuentas de correo institucional.
- Instalación y configuración de equipos periféricos (impresoras, escáneres, entre otros).
- Asesoría técnica en el manejo de software y hardware.

A continuación, se presentan las políticas asociadas a los servicios de soporte técnico mencionados anteriormente:

- El mantenimiento preventivo y correctivo estará a cargo del personal del CTIC y se notificará al usuario el tiempo aproximado de reparación y entrega del mismo.
- No se realizará reparación alguna de equipos ajenos a la Facultad de Educación.
- Los cursos en línea o auxiliares para cursos presenciales deberán ser solicitados por los profesores o coordinadores de programa al CTIC.
- Antes de que el personal del CTIC proporcione soporte técnico al equipo de cómputo de un usuario, la información deberá contar con un respaldo previo.

Procedimiento para el préstamo de equipo y asignación de sala de clases

Este procedimiento es un servicio que se otorga a los diversos usuarios de la FEDU —y, eventualmente, al personal de la UADY que lo solicite— para el apoyo de las actividades escolares y administrativas. Tiene asignado el código P-FEDU-CTIC-02.³

Las políticas que rigen este procedimiento para la realización de sus servicios son:

- El equipo de cómputo y audiovisual está sujeto a disponibilidad, al horario del CTIC y al tipo de actividad académica o administrativa que el usuario realice.
- Si el usuario está adscrito a la FEDU, entonces se considera como un préstamo interno. Para ello, se registrará cada solicitud a través del Sistema Integral de Gestión de Recursos de Tecnologías de Información (SIGERTI), el cual se encuentra disponible en la Intranet de la Facultad.

² Disponible en http://www.calidad.educacion.uady.mx/archivos/procedimiento_15.pdf

³ Disponible en http://www.calidad.educacion.uady.mx/archivos/procedimiento_16.pdf

- El préstamo de equipo de cómputo y audiovisual fuera de las instalaciones de la FEDU será otorgado únicamente si es para apoyar actividades académicas o administrativas.
- Si el equipo prestado (de cómputo o audiovisual) se devuelve después de lo establecido por el CTIC, las sanciones son:
 - Amonestación para el usuario.
 - En caso de reincidencia, se le suspenderá el servicio durante un periodo de una semana a un semestre y dependerá de la gravedad de la falta.
- La responsabilidad del equipo de cómputo y audiovisual prestado es intransferible.
- Si el equipo de cómputo o audiovisual prestado se le extravía al usuario, éste deberá reportarlo al coordinador del CTIC y, a su vez, éste deberá informarlo a la Secretaría Administrativa de la FEDU, con el objetivo de realizar las gestiones pertinentes para la aplicación de la normatividad correspondiente.
- Si el equipo de cómputo, audiovisual o la sala de clases en préstamo sufre algún daño atribuible al usuario, éste deberá pagar los daños correspondientes. En caso contrario, se le suspenderá el servicio de manera permanente.

Estudio piloto de la percepción de los servicios

Como parte de las fases que integran el procedimiento para la obtención de la certificación en los servicios de tecnologías de la información (TI) de la FEDU se realizó un estudio piloto en dos periodos diferentes, con el fin de determinar la satisfacción del usuario a cinco meses de haber liberado los procedimientos.

Los diversos servicios de TI en la FEDU se basan, principalmente, en el cumplimiento del objetivo establecido en el Sistema de Gestión de Calidad; el cual señala que al semestre se debe mantener en 80% el grado de satisfacción de los usuarios del CTIC.

Para realizar el estudio se diseñó un instrumento cuantitativo conformado por dos partes; la primera, denominada parte común, cuyos elementos se comparten con las evaluaciones de las otras áreas de servicio, las cuales también tienen como objetivo valorar el grado de satisfacción de los usuarios.

El instrumento para medir el grado de satisfacción del servicio que otorga a los usuarios el personal del CTIC, es de una sola vía, donde el cliente califica en una escala Likert de uno a cinco, donde 5 es excelente. Dicho instrumento consta de tres partes: la común, la específica y de comentarios; la primera parte se refiere al trato, disposición y cumplimiento del personal al prestar el servicio en algún grado de desempeño. La segunda parte del instrumento, permite una evaluación más específica, ya que este apartado se enfoca en la satisfacción del usuario respecto a los tres procedimientos que están sometidos al proceso de certificación. Y la última, es un apartado de felicitación, sugerencia o queja, según lo requiera el usuario evaluador.

El estudio piloto para conocer la percepción del usuario respecto a los servicios que brinda el CTIC, se realizó de la siguiente forma:

- El primer periodo del estudio fue en los meses de febrero y marzo de 2014, con un total de 19 evaluaciones administradas, en las cuales 17 profesores calificaron el servicio de soporte técnico y 2 profesores junto con estudiantes calificaron el servicio de préstamo de equipos.
- Como se mencionó, cada evaluación del CTIC incluye los tres procedimientos a evaluar, los cuales son: Diseño y desarrollo de sistemas web, Soporte Técnico y Préstamo de equipo y asignación de sala de clases.

El primer procedimiento no fue evaluado debido a que careció de solicitudes. Una vez reunida la información se procedió al análisis y se obtuvieron los siguientes resultados:

En relación con el servicio de soporte técnico el análisis de la información reportó que 100% de los usuarios calificó como excelente el trato, la buena disposición para atender dudas, la competencia del personal del CTIC y la solución brindada a los problemas. En cuanto al cumplimiento en el servicio, 94% de los usuarios lo calificó de excelente y 6% lo consideró bueno. Los usuarios registraron cuatro felicitaciones para el personal del CTIC, dos de las cuales fueron para el personal encargado de soporte técnico, por su actitud positiva y su paciencia. Sin embargo, también se efectuó una sugerencia: atender con mayor brevedad. Finalmente, cabe destacar que no se registraron quejas.

Respecto al servicio de préstamo de equipo se tiene que 100% de los usuarios calificó de excelente el trato, la buena disposición para atender dudas, la competencia del personal del CTIC y la solución brindada al problema. En cuanto al cumplimiento estipulado para proporcionar el servicio, 75% de los usuarios lo calificó de excelente y 15% lo consideró bueno. En cuanto a felicitaciones, el usuario manifestó que el servicio que presta el CTIC siempre es excelente. Cabe destacar que no se registraron sugerencias ni quejas.

El segundo periodo del estudio comprendió los meses de abril, mayo y junio de 2014 y a continuación se presentan los resultados obtenidos del instrumento en su parte común.

Respecto al trato del personal hacia los usuarios profesores y estudiantes, los primeros, presentan un grado de satisfacción de 70.37% en tanto que los segundos, tienen una mayor satisfacción con 75.96%. La diferencia de satisfacción entre profesores y estudiantes por el trato es tan sólo de 5.59 por ciento.

En cuanto a la disposición de la atención del personal del CTIC para con los usuarios, 77.78% de los profesores manifestaron estar satisfechos y 76.19% de los estudiantes también, por lo que, prácticamente, ambos tipos de usuarios expresan su satisfacción por la buena disposición en la atención por parte del personal.

Se pudo observar también, con base en el análisis, que la satisfacción y percepción favorable de los profesores, durante este periodo, disminuye notablemente en los rubros: cumplimiento con el tiempo, funcionamiento del sistema para solicitudes, recursos asignados, competencias del personal y solución a los problemas, en comparación con lo expresado por los estudiantes, ya que estos tienen una mejor percepción respecto al personal del CTIC.

En relación con el cumplimiento del tiempo estipulado para proporcionar el servicio puede observarse que 48.10% de los profesores están satisfechos con el trato recibido, esto corresponde a menos de la mitad de los docentes que consideran que el tiempo de respuesta en atención y solución es tardado en contraposición con lo expresado por los estudiantes, ya que en su opinión la satisfacción es de 70.50%, en otras palabras, tan sólo tres décimos de los estudiantes consideran que los colaboradores del centro tardan demasiado en solucionar o dar el servicio que solicitan.

En cuanto al funcionamiento del Sistema Integral de Gestión de Recursos de Tecnología de la Información (SIGERTI) se observa que 38.46% de los profesores están satisfechos respecto al funcionamiento del mismo durante el requerimiento o solicitud de un recurso TI; en tanto que en la opinión de los estudiantes su satisfacción corresponde a 44.29%, es decir, se observa que la satisfacción es menor a 50%, en ambos casos. Esto se puede atribuirse a dos factores:

1. La sistematización del proceso de préstamo de equipo requiere de capacitación e información a la mano (tutoriales), que permitan al usuario conocer el funcionamiento del sistema para que este sea una ayuda y no un obstáculo.
2. La infraestructura de la red de comunicación interna de la FEDU sufre de inestabilidad constante, lo cual impide procesar los préstamos en tiempo y forma.

Respecto a los recursos (computadoras portátiles, video cámaras, tripies, entre otros) asignados vía SIGERTI a los usuarios puede observarse que 33.33% de los profesores han expresado estar satisfechos en cuanto a la funcionalidad de los mismos. Es decir, dos tercios de los profesores están insatisfechos con el funcionamiento de los recursos tecnológicos que asigna el CTIC. En cuanto a la opinión de los estudiantes, al menos la mitad de ellos (50.72%) están satisfechos en este sentido. El resultado obtenido en este rubro se debe a que los usuarios solicitan el equipo a punto de iniciar la clase por lo que el personal del CTIC dispone del tiempo suficiente para hacer la verificación del funcionamiento del equipo asignado. Es importante mencionar al usuario que la tarea 3 del procedimiento para el Préstamo de Equipo y Asignación de Sala de Clases, es la de revisar la funcionalidad del equipo asignado y verificar que disponga de todos los accesorios necesarios para su uso; por tal motivo, es importante cubrir esta tarea para garantizar el funcionamiento óptimo del equipo asignado.

En lo que se refiere a las competencias en el desempeño del trabajo cotidiano del personal se observa que 50% de los profesores se encuentran satisfechos por las competencias demostradas por los integrantes del CTIC al momento de solucionar alguna problemática en el área de tecnología y otro 50% de los profesores atendidos expresaron estar insatisfechos. En cambio, 88.70% de los estudiantes encuentra satisfactorio este aspecto, lo cual representa una conformidad del servicio por arriba de la media establecida y solamente 11.30% de los estudiantes atendidos expresó estar insatisfecho.

En cuanto a la solución de problemas que proporciona el personal del CTIC, con base en el análisis de la información, podemos observar que 53.80% de los profesores están satisfechos y 90.40% de los estudiantes expresan satisfacción en relación con las soluciones brindadas a las diferentes problemáticas que se atendieron.

Conclusiones

De acuerdo con el análisis de los resultados, puede sostenerse que existe una tendencia de percepción más favorable hacia el desempeño del personal del CTIC por parte de los estudiantes en comparación con la opinión de los profesores. Esto puede atribuirse a varios motivos:

Por una parte, los estudiantes son sujetos de tránsito y una experiencia profesional pre novel, es decir, aun no se encuentran en un desarrollo profesional pleno por lo que sus necesidades y requerimientos son distintos a los de los profesores, cuyas trayectorias corresponden a profesionales y expertos en sus objetos de conocimiento por lo que sus juicios respecto a los servicios y productos son distintos. Por otra parte, se considera que, si bien como calidad se entiende la satisfacción del usuario en un enfoque centrado en sí mismo, los juicios están orientados a su experiencia y su necesidad particular, o bien, a su interés o responsabilidad, por lo que el peso de las opiniones resulta distinto respecto a los alumnos y a los profesores.

Además, debe considerarse que no se ha demostrado que un proceso de certificación de esta naturaleza impacte directamente en el desarrollo de las actividades académicas, es decir, una certificación de carácter administrativo como la que se examina tan sólo facilita procesos administrativos mas no la excelencia de la productividad académica, por ejemplo, la calidad de las publicaciones académicas o de un proyecto de investigación y su ejecución .

Asimismo, y con base en la información presentada, puede afirmarse que la satisfacción de los profesores y estudiantes se encuentra por debajo de lo establecido en los objetivos de calidad y que, acorde con la dimensión del estudio, ocurren las diferencias que se especificaron a partir del grado de subjetividad de los usuarios, tal como se observó en los datos presentados.

Finalmente, y tomando como punto de partida lo que arroja el análisis de los datos, ¿puede considerarse mejor orientar los esfuerzos a la obtención de certificaciones como el ISO-9000 e

invertir tiempo y recursos en procesos administrativos especificados en manuales de operación y reglamentos, o resultará más conveniente invertir en el desarrollo de la academia con formación y productos de alto nivel para el desarrollo de profesionales e investigadores?

Referencias

- Crosby, P. B. (1979). *Quality is free: The art of making quality certain*. Nueva York: McGraw-Hill.
- FEDU (2014a). *Sistema de Gestión de la Calidad de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán*. Recuperado de <http://www.calidad.uady.mx/>
- _____ (2014b). *Procedimientos de Centro de Tecnologías, Información y Comunicaciones de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán*. Recuperado de <http://www.calidad.educacion.uady.mx/procedimientos-5>
- ISO 9001 (2008). *Norma Internacional ISO 9001:2008*. Recuperado de <http://farmacia.unmsm.edu.pe/noticias/2012/documentos/ISO-9001.pdf>
- Kloter, P. (1993). *Dirección de la Mercadotecnia: análisis, planeación, implementación y control*. México: McGraw-Hill.
- UADY (2014). *Políticas de Seguridad en Cómputo de la UADY*. Recuperado de <http://www.riuary.uady.mx/seguridad/articulos.php?id=326>
- _____ (2014a). *Manual de Gestión de la Calidad*. Recuperado de <http://www.calidad.uady.mx/resources/nosotros/MGC-CIPLADE-CC-01%20Manual%20de%20Gesti%C3%B3n%20de%20la%20Calidad.pdf>
- _____ (2014b). *Coordinación Administración de Tecnologías de Información de la UADY*. Recuperado de <http://www.calidad.uady.mx/10/3/index.html>

Capítulo

4

Estrategias
docentes para
la formación
en competencias en
estudiantes universitarios

Silvia Paredes Guerrero, Jorge Narciso España Novelo,*
Ángel Martín Aguilar Riveroll,
Universidad Autónoma de Yucatán
*Correo electrónico: enovelo@uady.mx

Las aportaciones de este trabajo están relacionadas con la innovación del currículo ante las exigencias del enfoque por competencias, pero sin hacer a un lado la relevancia social que dio origen a la Universidad Autónoma de Yucatán. Por lo tanto, es importante hacer hincapié en las razones de este esfuerzo, sobre todo si lo que se pretende es estar dentro de los parámetros internacionales de la educación por competencias, y al mismo tiempo cubrir aspectos formativos que demuestren el compromiso social de los futuros profesionales que aparentemente en los discursos apologeticos de la universidad pública están contrapuestos.

El origen técnico y empresarial del enfoque por competencias ha llevado a comentarios en contra; por ejemplo, de que “Educa para el trabajo, no para la vida, que se centra en el hacer y descuida el ser y que las competencias siempre han sido trabajadas por los docentes” (Tovar, s.f.). Pero al mismo tiempo que las universidades públicas autónomas han adoptado este nuevo enfoque en la educación, en este capítulo se plantea que las competencias no tienen que ser comprobadas desde la perspectiva de su sentido social, ya que su pretensión es hacer mejores profesionales para un mundo cada vez más globalizado. Por lo tanto, apostamos a que el proceso de enseñanza y aprendizaje bajo el marco de cualquier enfoque puede cumplir su función de favorecer la formación profesional con sentido social. Sin embargo, para estos fines es preciso contar con las condiciones académicas, administrativas y escolares necesarias, pero lo más importante es contar con estudiantes motivados u obligados, por sus créditos, a realizar actividades en circunstancias no acostumbradas. Esto tal vez sea suficiente para el proceso tradicional de la enseñanza; sin embargo, nuestro propósito era involucrar al alumno en verdaderas situaciones de aprendizaje donde la realidad exija lo mejor de ellos.

Sin duda, ponerlos a prueba como futuros profesionales de la educación favorecerá su formación como mejores personas. Este reto indujo al uso de espacios comunitarios en donde lo esencial era obtener la participación activa de la ciudadana para garantizar el alcance de los objetivos académicos, ya que de esta manera sería posible general una dinámica de relación directa entre la mediación universitaria y la acción social. Todo este esfuerzo de diseño curricular académico-comunitario debería ser suficiente para alcanzar los objetivos de cualquier curso como complemento al perfil de los profesionales de la educación; sin embargo, los resultados estarían incompletos si no sirvieran para contribuir a la adquisición de competencias consensuadas en América Latina. Por ello, este trabajo integra ambas pretensiones.

Los autores cuenta con experiencia de seis años en trabajo comunitario dentro de la universidad con proyectos de extensión universitaria en los que se ha involucrado a estudiantes, profesores y administrativos y ha sido parte fundamental propiciar la participación directa y activa de las personas de la comunidad. Esto les permitió descubrir las dificultades de la participación voluntaria de los estudiantes en proyectos extraescolares; no obstante, los alumnos han revelado sus deseos de participar en ese tipo de loable labor pero argumentan su falta de tiempo para ello.¹ Ante tales circunstancias, la iniciativa fue darle un carácter de obligatoriedad a estas acciones, a la par de que estas prácticas comunitarias se realizaban en los tiempos oficiales de las asignaturas y eran consideradas en la adquisición de créditos académicos. De esta manera, el programa de estudios permite involucrarse en actividades comunitarias como si fueran las clásicas tareas escolares. Además, esta iniciativa permitió superar la escasa participación de los estudiantes en actividades relacionadas con el servicio a la sociedad.

El sustrato de este trabajo se basa en una de las asignaturas diseñadas con ese propósito, el curso de Educación para el desarrollo, cuyo objetivo es: “Que el alumno desarrolle la capacidad

¹ Según la indagación realizada a 126 estudiantes con posibilidades de incluirse en proyectos comunitarios en el 2007.

profesional de enseñar a aprender a personas de contextos comunitarios, a través de la realización de proyectos educativos sustentables”. Los elementos de este objetivo son:

1. enseñar a aprender a personas de contextos comunitarios
2. a través de proyectos educativos
3. sustentables

Es decir, que se enmarcaron dentro de los Objetivos del Milenio, lo cual convirtió a la Declaración del Milenio en un instrumento de guía didáctica en el marco temático de esos proyectos educativos sustentables. En cuanto a la vocación de enseñar a aprender a la comunidad, ésta es un rasgo distintivo del perfil de nuestros estudiantes de la Licenciatura en Educación. La estrategia consistió en dar a conocer a los estudiantes la Declaración del Milenio y analizar los llamados objetivos de Desarrollo Milenio que están plasmados dicho documento.

Otro motivo de este trabajo es destacar el sustrato del perfil de la Licenciatura en Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, ya que la carrera tiene como uno de sus ejes principales la docencia, aunque no propiamente para el aula como profesor tradicional, sino como formador de formadores. Por lo tanto, siempre hemos creído que es esencial construir un perfil de acuerdo con una visión social como la de Freire (1997), en la cual se ve en la formación el proceso mediante el cual los seres humanos nos “[...] vamos constituyendo en personas en la interacción con los otros, en la práctica social en la que cada uno participa”. Además, coincidimos con su apreciación del método educativo: “Cuando vivimos la autenticidad exigida por la práctica de enseñar a aprender participamos de una experiencia total, directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética, en la cual la belleza debe estar de acuerdo con la decencia y la seriedad” (Freire, 1997). Aunque esta filosofía representa una parte fundamental de nuestro trabajo académico y profesional, en esta ocasión sólo se hace una breve mención de ella con el fin de contextualizar el estudio realizado.

Al principio, el trabajo directo con la comunidad se percibió con un alto nivel de dificultad, por un lado, porque el esquema y estructura del plan de estudios no contempla esas posibilidades como patrones escolarizados; por el otro, por lo que implicaba manejarse con programas de asignaturas normalmente rígidos en actividades escolares. Por eso, el hecho de proponer asignaturas no ortodoxas, con objetivos que rebasen los muros universitarios creó una gran incertidumbre para los alumnos y profesores que pretendieron o se involucraron en este esquema, así como una gran confusión en los patrones sistemáticos de las autoridades académicas.

La comunidad, la realidad, es en muchas ocasiones imprevista, ¿entonces cómo anticipar en un programa de asignatura la realidad social? Esto se resolvió considerando un proceso que implicaba partir del objetivo rígido y construido con anticipación profética, e irse aproximando a la realidad para recomponer el propósito académico de enseñar aprendiendo a nuestros alumnos a la vez que ellos implementaban acciones en la comunidad con la misma intención. El proceso implicaba pasar del papel a la acción, acompañándose con el aprendizaje compartido de todos los participantes de la experiencia. La estructura del curso contemplaba una parte teórica para contextualizar al alumno en el tema de la educación para el desarrollo, que por sí sólo es un tema muy contemporáneo y afín para Latinoamérica. Después se realizaban dos fases prácticas, la primera era una aproximación *in situ* a la comunidad que le permitía al alumno convertir el texto en realidad observable y vivencial, es decir, el objetivo rígido académico se aclaraba convirtiéndose en intenciones y propósitos fundamentados en situaciones y hechos sociales. Ya con esta perspectiva, donde la comunidad adquiría rostros y nombres, se planteaba el objetivo de la construcción de un proyecto educativo bajo el marco de los objetivos de la Declaración del Milenio, pero con el agregado de que la toma de decisiones implicaba el análisis y razonamiento desde la visión popular de la comunidad, la cual fue un

agente activo en la construcción del proyecto. La siguiente fase práctica fue la implementación de dicho proyecto. La última fase consistió en la evaluación de logros, dificultades y rectificaciones de los proyectos.

Ante estas características del curso, en el que además de apoyarse en los temas de la Declaración del Milenio se exigía un planteamiento didáctico diferente, surgió la idea de apuntalarlo en escenarios reales de aprendizaje, con temas reales en donde la acción educativa implica a personas reales. De esta manera se construye la acción en comunidades de aprendizaje también reales, con la innovación de integrar a personas de la comunidad al equipo de trabajo, a la tarea. Esto nos llevó a crear la academia en espacios reales, no de simulación o en simulacros didácticos de aula, lo cual agregaba otro elemento que también rebasaba las estrategias didácticas acostumbradas en el aula. Así, la estrategia didáctica del aprendizaje basado en problemas que evocaban a los objetivos del Milenio, demandaba un esfuerzo escolar integral y, como consecuencia favorable, buscaba ayudar a la adquisición de competencias del perfil de educación destacadas por el esfuerzo Tuning de América Latina con trabajo académico-comunitario.

El interés de este trabajo era descubrir si las características didácticas implementadas en el curso permitían que el alumno ayudara a adquirir las competencias de educación del proyecto Alfa Tuning de América Latina. Estas competencias se agruparon según la fase y los tiempos escolares que cursaban los alumnos mencionados anteriormente.

Los alumnos propusieron sus proyectos teniendo como punto de partida algún Objetivo del Milenio con el que se sintieran más identificados, y que creían poder llevar a la práctica. Algunos usaron como referente alguna experiencia anterior, el conocimiento de su propio contexto, su historia de vida o la motivación en un tema en particular. Los proyectos presentados fueron los siguientes: *Recolecto para mi futuro*, basado en los objetivos 1 y 7; el proyecto *Ecotianguis*, basado en los objetivos 7 y 7.9; con base en el objetivo 7.2 se creó el proyecto *Consumo responsable*; *Edupucate*, inspirado en el objetivo 7.8; el objetivo 7.1 dio lugar al proyecto *Árboles de papel*; mientras que el proyecto *¿Somos iguales o valemos lo mismo?*, fue creado con estudiantes de movilidad de la Licenciatura en Derecho.

Para tener una mejor idea de lo realizado por los estudiantes respecto a los proyectos es necesario hacer hincapié en algunas características que permitan valorar su apreciación acerca de por qué favorecen o participan en la adquisición de las competencias del perfil de educación.

Proyectos

- *Edupucate*: fue realizado en una comunidad rural por estudiantes que ya han participado en otros dos proyectos en la misma comunidad; incluso, una de las participantes tiene familias ahí (abuelos y tíos).
- *Ecotianguis*: es una actividad tipo kermés en donde los estanquillos y juegos se realizan con material de reuso (basura de segunda oportunidad). Participan los estudiantes y personas de las colonias cercanas a la Facultad de Educación (niños, personas maduras y de la tercera edad).
- *Árboles de papel*: se realizó en un parque ecológico en el sur de la ciudad de Mérida, en una zona considerada como la parte marginada de la ciudad. Se realizaron actividades de reforestación y reuso de basura de segunda oportunidad.
- *Recolecto para mi futuro*: fue propuesto por jóvenes que ya han participado en un proyecto comunitario y requirió la utilización de dos Objetivos del Milenio (medio ambiente y pobreza). Los participantes trabajaron con una casa-hogar para generar recursos económicos a partir de la venta de basura reciclable; después, usaron este dinero para contratar a maestros que enseñaran oficios (electricidad, carpintería, etc.) a los niños de este centro. El objetivo era capacitarlos para que afronten el futuro con mayores recursos.

- *Consumo responsable*: este proyecto no surgió en la segunda semana, cuando se debían definir, ya que los participantes tenían inicialmente otras ideas y fue durante las dinámicas de discusión y análisis de los avances y dudas cuando otro grupo les sugirió esta idea, que se consolidó con la sustitución de los vasos y platos de unicel de la cafetería de la Facultad por los de plástico. Debido a las circunstancias en que se creó este proyecto, aún no se realiza la evaluación del proyecto.
- *Somos iguales o valemos igual*: fue creado, diseñado e implementado por dos estudiantes (mujeres) de la carrera de Derecho en una comunidad del interior del estado, que trabajaron con jóvenes que se reúnen de manera informal en el parque central para hablar sobre el tema de los derechos humanos, destacando los asuntos de las mujeres.

Metodología

Se revisó el documento *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina* (2007), del cual se extrajeron las competencias genéricas y específicas de educación; además, se diseñó un instrumento con ellas de tal manera de que los alumnos pudieran registrar su percepción de cómo las actividades realizadas en cada fase participaban en la adquisición de las competencias señaladas.

De las competencias genéricas, para la primera semana de teoría se identificaron V04 y V24; en la segunda semana de diseño del proyecto de intervención social se utilizaron V03, V09, V10, V11, V14, V15, V16, V17, V18, V20, V21, V22, V25, V26 y V27; a la tercera semana de implementación o realización del proyecto correspondieron V02, V05, V06, V13, V16, V17, V18, V19, V20, V22, V25, V26 y V27; por último, en la cuarta semana de la evaluación se emplearon V01, V11, V12 y V27.

En relación con las competencias específicas, para la primera semana de teoría se identificaron V02, V06, V08, V18, V25; a la segunda semana de diseño correspondieron V01, V03, V04, V05, V06, V07, V08, V09, V10, V11, V16, V17, V18, V22, V25 y V27; en la tercera semana de implementación del proyecto se emplearon V01, V03, V04, V05, V06, V08, V09, V11, V15, V16, V17, V18, V19, V20, V22, V25 y V27; y en la cuarta semana de la evaluación se utilizaron V01, V07, V08, V12 y V19.

Asimismo, se suprimieron las competencias que no eran afines a las características específicas de la Licenciatura en Educación, como la de educación especial, o no aplicaban dentro del esquema del curso por no tener relación alguna con los proyectos, como la de dominio del idioma inglés.

La alineación de las fases del curso con las competencias fue valorada por los alumnos. Todos contestaban las mismas interrogantes según se requería para cada fase. Las competencias fueron agrupadas según cada fase y se indicó a los alumnos su ubicación. El grupo de estudio quedó integrado por 30 estudiantes de la Licenciatura en Educación de segundo, cuarto y sexto semestre; también se contó con la participación de dos estudiantes de movilidad de la Licenciatura en Derecho que estaban inscritos en la asignatura de Educación para el desarrollo. Los datos obtenidos se procesaron en el programa SPSS.

Resultados

Los resultados se pueden consultar en el apéndice de este capítulo como tabla A.1. En términos generales, los resultados fueron significativamente favorables, ya que los alumnos apreciaron que las acciones emprendidas en el curso favorecieron la adquisición de las competencias específicas en 57.22 % y de las competencias genéricas en 62.77 por ciento.

Con respecto a la apreciación de los estudiantes desde los diversos proyectos se observaron los siguientes resultados:

Recolecto para mi futuro, competencias específicas 82.4% y genéricas 63%; Ecotianguis, competencias específicas 58.08% y genéricas 71.67; Edupucate, competencias específicas 38.08% y las genéricas 54.11 %; Árboles de papel, competencias específicas 41.18% y genéricas 51.05%; Somos iguales o valemos igual, competencias específicas 30.92% y genéricas 31.57%; Consumo responsable, competencias específicas 23.60% y genéricas 29.99%. Cabe mencionar que se discutió la inclusión de este último proyecto en los resultados finales, ya que este grupo de estudiantes tuvo dificultades para definir su proyecto, iniciaron con otro y no fue hasta la tercera semana que pudieron construir un tema afín a los propósitos del curso; además, les resultó imposible llegar a la fase de la evaluación. Sin embargo, su inclusión tiene un sentido práctico, evidenciar que también los profesores tenemos mucho que aprender en estas innovaciones académico-comunitarias y debemos estar alerta para ayudar de manera diferenciada a los estudiantes.

Conclusiones

El análisis de resultados reporta que los estudiantes perciben que las acciones realizadas les demandaron conocimientos, habilidades y destrezas propias de las competencias de educación señaladas en el documento *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*, entre un rango de 82.4 a 30.92% con un promedio de 57.22% para las competencias específicas del perfil de educación y las genéricas en un rango de 71.67 a 31.57 % con un promedio de 62.77%. Ante estos hechos, es preciso considerar la claridad con la que están expresadas las competencias y que los alumnos tienen el criterio para identificar cuáles son afines a su perfil. Por tanto, es posible concluir que el curso de Educación para el desarrollo implementó de forma acertada acciones didácticas que han contribuido a la adquisición de competencias propias del perfil de educación.

También destacamos como conclusión que es factible asociar la problemática social internacional señalada en la Declaración del Milenio para enfocar programas educativos y el aprendizaje de profesionales de la educación con visión de la realidad, de su contexto. No sabemos hasta dónde esta experiencia académico-comunitaria puede impactar en los alumnos, pero creemos que los estamos haciendo excelentes profesionales y también mejores personas.

Además, sin tener una correlación estadística es posible apreciar las bondades de estrategias didácticas que exigen que el alumno eche mano de diversas competencias de su perfil; necesitan mostrar que adquirieron las competencias según el proyecto que implementaron y que posiblemente tuvo algún peso en los antecedentes.

Por otro lado, propiciar el trabajo escolar en escenarios reales de aprendizaje, no de simulacro o simulación, hace de los alumnos personas que se esfuerzan por ser más asertivas. El esfuerzo radica en no quedar mal con las personas de la comunidad ante las que adquirieron compromisos de trabajo.

Este tipo de estudios revelan cómo un curso diseñado para fines específicos puede colaborar en la adquisición de competencias del perfil de educación. Además, la temática deja más dudas e inquietudes para incursionar en nuevas investigaciones, como descubrir de qué manera esas competencias se expresan en los documentos físicos de los alumnos, en sus proyectos de trabajo comunitarios y sus informes de avances y reportes finales para evaluar su desempeño y las evidencias de su metacognición.

Como un dato curioso, los estudiantes de Derecho revelaron haber adquirido competencias genéricas en 31.57% y eso no nos sorprende dadas las coincidencias entre los perfiles respecto

a esta categoría, pero lo que sí resultó significativo fue 30.92% de las competencias específicas del perfil de educación. Una conclusión atrevida sería de 30.92% de los licenciados de Derecho se parecen a los licenciados en Educación. Estamos conscientes de que aún falta mucho por investigar sobre el tema, pero lo dejamos sobre la mesa con un espíritu festivo de investigadores.

Referencias

- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (eds.) (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final*. Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007. Bilbao: Universidad de Deusto-Universidad de Groningen. Recuperado de http://opinionuft.files.wordpress.com/2012/06/libro_tuning_america_latina_version_final_espanol.pdf
- Freire, P. (1997) *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- _____ (1993) *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Tovar, L. (s.f.). *La rieb y el enfoque por competencias. Algunas críticas docentes a la política educativa*. Recuperado de <http://luis-ruben-tovar-marencosuite101.net/el-enfoque-por-competencias-a-12199> (Consultado el 12 de agosto de 2011).
- UNESCO. *Portal de la labor del sistema de las Naciones Unidas sobre los objetivos de desarrollo del Milenio*. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/> (Consultado el 16 de junio de 2013).

Apéndice

Tabla A.1		Competencias por semana							
Proyecto de los alumnos	Objetivos del Milenio	Primera Teóricas		Segunda Diseño		Tercera Implementación Interpersonales		Cuarta Evaluación	
		Específicas %	Genéricas %	Específicas %	Genéricas %	Específicas %	Genéricas %	Específicas %	Genéricas %
Recolecto para mi futuro	Objetivo 1: • Erradicar la pobreza extrema y el hambre. • Conseguir pleno empleo productivo y trabajo digno para todos, incluyendo mujeres y jóvenes.	64.91	53.7	76.85	56.48	96.29	75	91.55	69.44
	Objetivo 7: Garantizar el sustento del medio ambiente.				Porcentajes totales: Específicas: 82.4% Genéricas: 63%				

(Continúa)

(Continuación)

Tabla A.1		Competencias por semana							
Proyecto de los alumnos	Objetivos del Milenio	Primera Teóricas		Segunda Diseño		Tercera Implementación Interpersonales		Cuarta Evaluación	
		Específicas %	Genéricas %	Específicas %	Genéricas %	Específicas %	Genéricas %	Específicas %	Genéricas %
Consumo responsable	Objetivo 7: Garantizar el sustento del medio ambiente.	35.18	66.66	24.07*	24.07	22.22	1.85	12.96	7.4
	7.2 Emisiones de dióxido de carbono (totales, <i>per cápita</i> y por cada dólar del producto interno bruto (PPA) y consumo de sustancias que agotan la capa de ozono.				Porcentajes totales: Específicas: 43.15% Genéricas: 71.8%				
Educate	Objetivo 7: • Garantizar el sustento del medio ambiente. • Incorporar los principios del desarrollo sostenible en las políticas y los programas nacionales y reducir la pérdida de recursos del medio ambiente.	25.92	46.5	35.39	52.25	47.73	57.2	46.5	60.49
	7.8 Proporción de la población con acceso a mejores servicios de saneamiento.				Porcentajes totales: Específicas: 38.88% Genéricas: 54.11%				
Árboles de papel	Objetivo 7: Garantizar el sustento del medio ambiente.	80.98	50.61	29.62	29.62	33.33	14.81	23.45	2.45
	7.1 Proporción de la superficie de tierras cubiertas por bosques.				Porcentajes totales: Específicas: 41.18% Genéricas: 51.05%				

(Continúa)

* Cambian de proyecto en la segunda semana y se desfasan.

(Continuación)

Ecotian- guis	Objetivo 7: Garantizar el sustento del medio ambiente.	27.4	54.81	43.7	68.14	71.88	76.29	89.40	87.4
	7.9 Población urbana que vive en barrios marginales.				Porcentajes totales: Específicas: 58.08% Genéricas: 71.67%				
¿Somos iguales o valem lo mismo? Estudian- tes en movi- lidad. Derecho	Objetivo 3: Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer.	7.4	50	51.48	61.48	46.29	11.11	18.51	3.7
					Porcentajes totales: Específicas: 30.92% Genéricas: 31.57%				

Capítulo

5

Estrategias de aprendizaje en estudiantes de licenciatura

Yanko N. Mezquita Hoyos*, Pedro A. Sánchez Escobedo,
Jesús E. Pinto Sosa, Francisco R. May Ayuso,
Universidad Autónoma de Yucatán

*Correo electrónico: yanhko@uady.mx

Introducción

En la misma medida que una educación esté centrada en el aprendizaje del estudiante (UADY, 2012), las estrategias de aprendizaje de este, adquieren un papel preponderante para el logro de una educación de calidad y más cuando esta es una prioridad nacional (Presidencia de la República, 2013).

Sin embargo, como profesores, todos hemos enfrentado en algún momento de nuestra labor la dificultad de apoyar a nuestros alumnos a entender o adquirir algún concepto durante su aprendizaje. Algunas de estas dificultades están relacionadas con el dominio de contenidos previos a la asignatura, otras provocadas por la falta de un ambiente propicio o simplemente porque los estudiantes no entienden lo que leen o porque no han adquirido las habilidades de la lectura y comprensión adecuadas para un desempeño académico de calidad, lo cual ha dado origen a un gran número de investigaciones sobre el tema. Por ejemplo, en la Universidad Nacional Autónoma de México lo han trabajado: Castañeda, López y Romero (1987); Castañeda y López (1988a, 1988b); Castañeda (1993); Castañeda, López, Arriola y Martínez (1994); Castañeda, Smet, Trujillo y Orduña (1995); Castañeda (1996a) y Castañeda (en prensa).

En el norte del país esta área ha sido cultivada, entre otros, por Esquivel Rodríguez y Padilla (2008) y Maytorena y González (2008) y en el sureste por Mézquita, Ortega y Padilla (2008); Benois, Mezquita y Ortega (2008) y Mézquita, de Lille, Osés y Aguayo (2008).

La línea de investigación y aplicación de conocimientos mencionada ha adoptado como guía a la teoría del procesamiento humano de información (Castañeda, 1993; García, Martín, Luque, y Santamaría, 1995; Kintsch y Van Dijk, 1978; Newell y Simón en de Vega, 1984; Rumelhart, 1977/1983 y Van Dijk y Kintsch, 1983).

Asimismo, esta línea también se apoya en un modelo de comprensión de textos y en la definición de esta última, congruentes con la teoría del procesamiento humano de información (Vos, Tyler y Bisanz, 1982 y Kintsch, 1992), que será explicitado más adelante.

De acuerdo con marco de referencia teórico propuesto se postulan tres dimensiones para el estudio de los procesos cognitivos y del aprendizaje cognitivo:

- a) Entradas
- b) Transformación
- c) Salidas de la información.

Este marco teórico enfocado a la comprensión de textos se delimita como a continuación se indica:

- La dimensión de entrada abarca variables que influyen en el ingreso, detección o registro de información, por ejemplo, la estructura del texto, los cambios en los tipos de estructuras del texto (narrativos, explicativos, etc.) (Van den Broek, 1989 y 1994).
- La transformación de la información se refiere al cambio o manejo de esta que el sujeto realiza con la información inicial. Algunas variables de transformación son los conocimientos previos, sentimientos de autocompetencia y las estrategias de aprendizaje (Van Dick y Kintsch, 1983; Castañeda, López y Romero, 1987).
- Por variables de salida se entienden las demandas planteadas por los contextos de recuperación de lo leído, tal como el reconocimiento y recuerdo guiado (Mézquita, Castañeda y Osorio, 1999; Mézquita, 2000).

Una vez explicitado el marco teórico general, se pasará a derivarlo a la comprensión de textos y las estrategias de aprendizaje pertinentes, pues al final, las estrategias mencionadas están enfocadas al logro de una comprensión lectora de calidad.

El aspecto estratégico de la comprensión de textos surge de la concepción del proceso de lectura como una actividad personal y voluntaria, en el que los lectores pueden comportarse en forma diferente, de acuerdo, entre otros factores, con el tipo de texto que enfrenten, el objetivo perseguido o la temática tratada (Van Dijk y Kintsch, 1983). Este enfoque de la lectura comprensiva obliga a entenderla como un proceso intencionado en el que el sujeto lector desempeña un papel activo y central, poniendo en juego una gama de habilidades cognitivas que le permiten, en cada caso, organizar e interpretar la información textual basándose, fundamentalmente, en sus propios conocimientos anteriores al tema.

Comprensión de textos y estrategias de aprendizaje

Desde sus inicios este marco de referencia ha tenido un fuerte impacto en la conceptualización de la lectura, por ejemplo, Greeno (1977) propone tres criterios generales que tipifican la comprensión:

- La representación del texto en la memoria del individuo debe estar coherentemente interconectada.
- Debe existir correspondencia entre la representación interna del texto en la memoria del individuo y el texto en sí.
- Debe existir relación entre los conceptos presentados por el texto y conocimiento general del individuo.

Recientemente esta tendencia a la coherencia e integración ha sido tomada por Kintsch, al definir la comprensión de textos como la “construcción de una representación mental de la información provista por el texto, la cual es integrada al conocimiento, creencias y metas del lector” (1992:262). Como se dijo líneas arriba, esta definición resulta congruente con la teoría del procesamiento humano de información.

Por su parte, y complementando el punto de vista anterior, Elosúa y García (1993) realizaron un trabajo en el que diferenciaron los niveles de comprensión de lectura desde un punto de vista funcional. Encontraron la existencia de cuatro niveles, que son los siguientes:

1. *Decodificación*. Se refiere al reconocimiento de palabras y a la asignación de significado léxico.
2. *Comprensión literal*. Consiste en el entendimiento del contenido del texto de forma tal como es presentada por el autor.
3. *Comprensión inferencial*. Se relaciona con la elaboración semántica profunda, en esta el lector hace uso de sus esquemas y estrategias. La comprensión se realiza de manera global y abstracta, el lector construye conocimiento que no está explícito en el texto.
4. *Metacomprensión*. La comprensión adquiere un carácter personal donde el sujeto tiene el conocimiento y control sobre el proceso. En este nivel los propios procesos llegan a ser comprendidos y autorregulados.

Dentro de este contexto de análisis de la comprensión lectora para poder derivar estrategias adecuadas, Voss, Tyler y Bisanz (1982), afirman que hay una relación directa del proceso de comprensión con el de memoria. El argumento de estos autores es que la comprensión, generalmente, requiere recordar o recuperar información que aparece en un texto e integrarla con la información subsecuente del mismo. Por tanto, la comprensión necesita que el lector mantenga actualizada información en la memoria para poder construir la coherencia local necesaria y darle sentido a lo que lee, lo cual lleva a considerar que la comprensión tiene un componente

intrínseco de memoria que hace difícil separar ambos procesos. En este sentido, Howe (1970, 1981), es más concreto:

Los humanos necesitamos constantemente recordar. Es esencial que retengamos información, para que tengan algún sentido o significado los fenómenos que experimentamos. Si una persona no puede recordar el comienzo de la frase que está leyendo, esta carecerá prácticamente de significado.

Precisamente este tipo de hechos es lo que ha requerido un mecanismo de memoria llamado memoria de trabajo para organizar e interpretar estos hechos. De esta forma se conceptualiza a la comprensión como un proceso constructivo, en el cual el lector es un agente activo que no solo recibe pasivamente información sino que construye su conocimiento.

Existe evidencia de que en la construcción de la representación del contenido de un texto los patrones de estructuración del conocimiento son rápida y diferencialmente modificados (Castañeda, 1993), es decir, que la adquisición del conocimiento se incrementa gradualmente y cada cambio se construye sobre el resultado de un cambio anterior (McClelland en Castañeda, 1993). De ahí la importancia de incluir entre las estrategias de aprendizaje no sólo la administración de recursos de memoria, sino también los de procesamiento o transformación, pues Castañeda (1996b) ha mostrado deficiencias en ambas partes de los procesos de aprendizaje del estudiante mexicano.

Complementario a lo anterior, conforme a las evaluaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), entre sus países miembros, México ha ocupado los últimos lugares con recurrencia por no decir el último en comprensión de lectura o aprovechamiento escolar (Observatorio Ciudadano de la Educación, 2001; Montalvo, 2013) lo cual contribuye a dar una idea acerca de la necesidad de estudios sobre las estrategias de aprendizaje y de habilidades lectoras de los estudiantes en México.

Para atender dicha necesidad se propone este proyecto de desarrollo aplicado a estudiantes de la UADY, como una contribución para resolver este problema de bajo nivel de lectura, de una manera organizada y sistemática. Desde esta perspectiva, en estudios anteriores (Mézquita 1995 y 2000) se han atendido las variables de entrada, transformación y salida de la información. De entre las variables de transformación, sobre todo se ha trabajado la variable de conocimientos previos, pero no se han abordado otras variables como las estrategias de lectura o aprendizaje del lector, lo cual es una razón para el estudio de estas en una muestra importante para el país como son los estudiantes de una universidad líder en el sureste, institución en la cual se forman un gran número de futuros profesionistas.

Desde hace algún tiempo existen diversos inventarios o cursos de estrategias de aprendizaje, pero para el presente trabajo se propone el de Castañeda (1995 y en prensa), porque es el que más se ha validado en el país, por ejemplo, Sakamoto, Matsuda y Muta (1989), usaron el enfoque *novato-experto* para identificar las estrategias a enseñar a los estudiantes de bajo rendimiento en diferentes países de Asia, Europa y América, pero no consideran en lo particular a estudiantes mexicanos.

Complementando lo anterior, Castañeda, González y López (1998), aplicaron el *International Study Skills Inventory* (ISSI) de Sakamoto en Castañeda y López (1989), a estudiantes mexicanos, pero encontraron que requiere de ajustes para su aplicación.

Weinstein (1989) también usa el enfoque *novato-experto* en su *Inventario sobre estrategias de aprendizaje y estudio* (LASSI) en México, pero sólo trabajó con un grupo de tercer grado de secundaria; por su parte, Castañeda, López y Gómez, (1989), en un estudio con una muestra de 294 estudiantes mexicanos de primer ingreso a la universidad encontraron que el LASSI requiere

muchos cambios. Hace poco, Weinstein, Powdrill, Husman, Roska y Dierking (1998) reportaron un trabajo interesante acerca de un modelo para la enseñanza de estrategias de aprendizaje, pero realizado en la Universidad de Texas en Austin, Estados Unidos.

Por su parte Pintrich (1998), presenta una serie de estrategias cognitivas dentro de un contexto de motivación para el aprendizaje autorregulado implementado en Michigan, EUA y, por tanto, no necesariamente generalizables al escenario nacional; en ese sentido, Vizcarro y León (1995), han hecho aportaciones en la enseñanza de estrategias de aprendizaje específicas y generales dentro del contexto del idioma español pero sólo con 65 estudiantes de Madrid.

A diferencia de lo anterior, López, Castañeda y Gómez (1989) han trabajado con una población mexicana que supera ya a los 10 mil sujetos, provenientes de diferentes instituciones y niveles escolares con su *Inventario de Habilidades de Estudio*, (IHE), el cual es un antecedente de la escala de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional (EDAOM). López *et al.* (1989), proponen que la información obtenida con el IHE puede usarse para comparar lectores hábiles con no hábiles y tomar en cuenta variables indirectas.

Congruentes con el enfoque del procesamiento humano de información (de entrada, transformación y salida de la información), estos autores diseñaron y validaron su escala de estrategias de aprendizaje con cuatro tipos de estrategias:

1. De adquisición de información.
2. De administración de la memoria.
3. De autorregulación.
4. De organización y lectura creativa.

Más tarde, Castañeda (en prensa) perfeccionando y complementando el IHE, desarrolla el EDAOM el cual ha aplicado a 2995 estudiantes mexicanos adicionales al caso anterior. Entre sus hallazgos en relación con las estrategias, Castañeda (1993: 15) menciona que “el fomento de la comprensión de textos es particularmente complejo en los escenarios educativos”, ya que involucra múltiples factores como las habilidades, el contexto, la autorregulación, las creencias relacionadas con la competencia del estudiante o profesor y las motivaciones que tenga el alumno para aprender lo cual contribuye a mostrar la información arrojada por un instrumento confiable y válido como se pretende lograr en este trabajo.

En esta actualización la porción de autorreporte del EDAOM (el cual se describe con más detalle en la sección de materiales) quedó organizada de la siguiente manera:

- Estilos de adquisición de la información.
- Estilos de procesamiento de la información.
- Estilos de recuperación de la información aprendida.
- Estilos de autorregulación.

Nótese cómo los componentes del EDAOM se derivan, casi directamente, de las principales dimensiones de la teoría del procesamiento humano de información —mencionadas con anterioridad— lo cual permitirá un diagnóstico sistemático de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes. La importancia de lo anterior radica en que las estrategias de aprendizaje del estudiante correlacionan con sus calificaciones y variantes de tareas académicas con un coeficiente de Pearson que va de .67 a .89 (Castañeda y Ortega, 2004), motivo por el cual se aplica el presente estudio diagnóstico de las estrategias de aprendizaje a tres grupos de estudiantes de la UADY, con el fin de hacer una propuesta con bases realistas para la mejoría de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes mencionados.

Método

Participantes

El total de alumnos que participaron fueron 89 de los cuales 29 fueron de la licenciatura en psicología, 30 de la licenciatura en medicina y 30 de ingeniería, con una media de edad de 20.02 años y una desviación estándar de 1.72.

Instrumento

El EDAOM de Castañeda y Ortega (2004) en versión de González (2008), en su porción de autorreporte el cual, con ayuda de un alfa de Cronbach, mostró una consistencia interna de 0.85 con la muestra de este trabajo.

Esta porción de autorreporte consta de 91 reactivos tipo Likert, los cuales conforme al marco teórico del procesamiento humano de información están organizados en las escalas y sub escalas que se resumen a continuación, adecuadas al presente trabajo:

Tabla 5.1 Componentes del EDAOM

Escala		Subescala
Adquisición de información		Selectiva: procesamiento superficial de lo aprendido
		Generativa: procesamiento profundo de lo aprendido
Procesamiento de información		Convergente: reproducir la información aprendida
		Divergente: crear y pensar críticamente sobre lo aprendido
Recuperación de información		Ante tareas
		Ante exámenes
Autorregulación	Dimensión persona	Eficacia percibida
		Autonomía Percibida
		Orientación a la aprobación externa
		Contingencia interna
	Dimensión tarea	Logro de metas
		Tarea en sí
	Dimensión materiales	Materiales

Diseño

Se utilizó un diseño pre experimental también llamado de una sola muestra (Campbell y Stanley, 1970; Ortega y Pick, 2011).

Procedimiento

Los investigadores fueron a las facultades respectivas y aplicaron el EDAOM a los estudiantes mencionados.

Resultados

Conforme al inventario usado, en términos generales, se encontró que la mayoría de los estudiantes se encuentran entre un 55 y 59% del nivel de uso de estrategias de aprendizaje, como se muestra la siguiente tabla.

Tabla 5.2 Nivel de las estrategias de aprendizaje por escala en porcentajes

		Psicología	Medicina	Ingeniería
	n	28	24	25
Adquisición de información		60.78	60.71	57.52
Recuperación de información		60.61	59.90	54.28
Procesamiento de información		54.60	55.73	52.09
Autoregulación		60.63	59.23	56.68
Total		59.74	59.03	55.73

A pesar de que los datos se reportan en función de porcentajes, estos fueron analizados como números directos, y para fines de análisis, la regla de interpretación de los porcentajes es: a mayor porcentaje, mejor evaluación; asimismo, es de tomarse en cuenta que si aparecen menos participantes que los reportados en la sección de método es debido a que algunos estudiantes no respondieron todos los reactivos y fueron eliminados para fines de análisis.

Una vez hechas las precisiones anteriores, con ayuda de un análisis de varianza de una vía: $F(2, 74) = 3.73$, $p = 0.028$, se encontraron diferencias en los procesos de recuperación de información a favor de los estudiantes de psicología y medicina, así como en sus estrategias de aprendizaje en general $F(2, 74) = 3.17$, $p = 0.047$.

Considerando que el EDAOM se puede desglosar en 13 componentes, se procedió a hacer un análisis más fino de este; para el estudio de estos componentes específicos también se hicieron los análisis estadísticos con los datos directos, excepto el componente de la aprobación externa (en la que menores puntajes representan mejor evaluación) en los demás componentes también: mayores puntajes representan mejores evaluaciones.

El desglose de los datos obtenidos permitió encontrar diferencias en las diversas subescalas del EDAOM lo que, a su vez, posibilita un conocimiento preciso de las fortalezas y áreas de oportunidad en cada licenciatura, como se muestra a continuación.

Tabla 5.3 Nivel de las estrategias de aprendizaje por subescala en porcentajes

		Psicología	Medicina	Ingeniería
	n	28	24	25
Adquisición de información	Selectiva	62.04	62.04	60.95
	Generativa	59.52	59.52	54.09
Recuperación de información	Ante tareas	64.09	61.66	54.47
	Ante exámenes	57.14	58.09	54.09

(Continúa)

(Continuación)

		Psicología	Medicina	Ingeniería	
		n	28	24	25
Procesamiento de información		Convergente	58.14	57.14	53.90
		Divergente	51.19	54.47	50.28
Autorregulación	Persona	Eficacia percibida	65.47	60.90	58.28
		Contingencia interna	65.95	60.09	59.42
		Autonomía percibida	58.80	59.52	56.19
	Tarea	Aprobación externa	40.09	49.76	46.09
		Logro de metas	64.09	63.28	58.85
		Tarea en sí	65.80	60.09	61.33
Materiales	Materiales	64.09	60.90	56.57	

De nuevo, con ayuda de un análisis de varianza de una vía se encontraron diferencias en los procesos de adquisición de información generativa a favor de los estudiantes de psicología y medicina: $F(2, 74) = 3.21$, $p = 0.046$ y en los de recuperación de información ante tareas se encontraron diferencias también a favor de los mismos grupos de estudiantes: $F(2, 74) = 5.18$, $p = 0.008$.

En cuanto a la autorregulación se encontraron diferencias en la aprobación externa a favor de los estudiantes de psicología e ingeniería (único componente en el cual menores puntajes representan mejor evaluación): $F(2, 74) = 3.29$, $p = 0.041$ y también se encontraron diferencias en la autorregulación ante materiales de aprendizaje a favor de los estudiantes de psicología y medicina: $F(2, 74) = 5.35$, $p = 0.007$.

Discusión

De acuerdo con Castañeda y Ortega (2004), el porcentaje de calificaciones en el inventario utilizado que *no* representa riesgo se encuentra entre 56 y 76% lo cual cumple la mayoría de los estudiantes diagnosticados, pero a su vez estos se encuentran cerca de la frontera de riesgo o en algunos casos debajo del puntaje mínimo académicamente esperado.

En cuanto a teoría es de notarse la consistencia entre estos resultados a nivel de las estrategias de recuperación autorreportadas con pruebas de comprensión lectora directas de Mézquita y Hoyos (1995), en el sentido de que un aspecto crítico acerca de los componentes de la lectura está en los procesos de recuperación de información, con ayudas pictóricas o sin ellas, en la cual los desempeños (de lectura) evaluados con ayudas pictóricas resultaron más altos que los desempeños evaluados sin ayudas pictóricas.

Asimismo, estos resultados también son consistentes con lo reportado por Castañeda (1996b), en el sentido de demostrar el aspecto crítico del formato de evaluación, pues el estudiante mexicano se desempeñó de manera similar al estudiante holandés en contextos de recuperación de reconocimiento, pero no en los de recuerdo guiado en el cual el estudiante mexicano se desempeñó por debajo del estudiante holandés. Otro aspecto a resaltar es que casi todos los componentes del marco teórico empleado aportaron información que confirma la utilidad de este.

En relación con la práctica es de notarse el papel que ejerce la autorregulación del estudiante sobre su comprensión lectora lo cual hace imperativo enseñarles estrategias para organizarse. Con todo lo visto hasta el momento, el diagnóstico obtenido contribuye a establecer las fortalezas y áreas de oportunidad, de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes diagnosticados, lo cual resulta útil a la hora de implementar intervenciones educativas o talleres como el que se propone a continuación (Ortega 2011).

Taller para la mejora de las estrategias de aprendizaje

Objetivo general

Contribuir a mejorar las estrategias de aprendizaje de estudiantes a nivel de licenciatura, conforme al siguiente esquema:

Objetivos específicos

El estudiante mejorará sus habilidades para:

- Adquirir información.
- Aprender a identificar las ideas principales de un texto.
- Incrementar su habilidad lectora.
- Transformar información.
- Aprender diferentes estrategias y técnicas de aprendizaje.
- Aprender diferentes estrategias de autorregulación.
- Recuperar información.
- Mejorar su evaluación de reconocimiento.
- Mejorar su evaluación de recuerdo guiado.
- Regularse a sí mismo.
- Mejorar su autoevaluación y monitorear su desempeño académico.

Con base en el marco teórico postulado y objetivos derivados de él, a continuación se presenta un bosquejo de la intervención mencionada:

Tabla 5.4 Lineamientos generales del taller a impartir a los estudiantes de la UADY

Dimensiones	Estrategia	Aprendizaje esperado
Adquisición	Adquisición de la Información	Activación e identificación de ideas
	Organización de la Información	Lectura de textos y desarrollo o redacción de párrafos de contenido: Descriptivo Temporal De Causa-efecto Episódico Conceptual De cuadros sinópticos De comparación de ideas o eventos De clasificación

(Continúa)

(Continuación)

Dimensiones	Estrategia	Aprendizaje esperado
Transformación	Elaboración	Lectura de textos y elaboración de: Mapas conceptuales Mapas mentales Razonamientos inductivos, como: pasar del ejemplo al concepto Razonamientos deductivos, como: pasar del concepto a los ejemplos
Recuperación	Recuperación de la Información	Práctica y retroalimentación de responder pruebas de dificultad graduada de: Reconocimiento Recuerdo Paráfrasis Con ayudas pictóricas y sin éstas Responder pruebas con diferentes intervalos de demora
Recuperación	Aplicación de la información	Estudios de caso o de solución de problemas, elaboración de ensayos, propuestas, críticas o comentarios
Autoregulatorias	Establecimiento de metas de estudio y medios para su logro	Planeación, monitoreo y evaluación de las propias actividades por escrito

Para el logro de los aprendizajes esperados se pueden realizar diversas actividades de acuerdo con la estrategia a enseñar, las cuales se enlistan más adelante. Asimismo es de esperarse que estas habilidades se practiquen sobre un material en concreto, puesto que la experticia (en lectura) implica tanto contenidos como estrategias (Pozo, 1989), al respecto se proponen dos fuentes de información: González (2008), no únicamente pero al menos las páginas 123-189 y Niven (2003a).

En cuanto a González (2008), presenta información acerca de la lectura y de estrategias de aprendizaje, sustentada en investigación empírica, se trata pues de unir un aprendizaje declarativo y procedural, esto es pasar de la teoría a la práctica, por ejemplo, en este texto se caracteriza a la comprensión como el proceso de traducir con palabras propias un texto y descubrir lo esencial de su mensaje para tal efecto el autor proporciona una serie de estrategias de aprendizaje, ejemplos concretos y ejercicios de lectura de dificultad creciente, así como cuestionarios de estrategias de aprendizaje y evaluación de lo aprendido, para que alumno y maestro obtengan retroalimentación de su trabajo.

En cuanto a Niven (2003a), el autor trata los factores o variables que influyen en la felicidad de la gente: ¿Quién no quiere ser feliz? Como puede verse el tema es de interés general y, precisamente, se trata de generar interés por la lectura, además este texto sin perjuicio de su rigor científico está presentado en capítulos breves (en su mayoría de dos páginas), en lenguaje sencillo y son autocontenidos.

Con este mismo formato de sencillez y fundamento empírico Niven (2003b), también ha publicado otro texto acerca de los “secretos” o factores de las parejas felices, el cual podría ser igual o más motivante que el anterior para la muestra elegida por razón de su edad y etapa de desarrollo.

Tanto con el texto de González (2008) como con los de Niven (2003a y 2003b), los estudiantes pueden localizar las ideas principales y generar evidencia de su lectura en forma de

resúmenes, mapas, ensayos, debates, etc., como se verá más adelante. Finalmente, se trata de animar o motivar a los estudiantes a que empiecen a leer, lo cual puede y debe darse en el mismo salón de clases, la idea es que si algo funcionase use, por eso con los dos textos, empezamos por la mente o el corazón del estudiante, pero empezamos, finalmente, se trata de hacer reaccionar al estudiante y de que comience a trabajar sobre lo leído y para ello es mejor intentar hacerle agradable la lectura y no presentársela como algo tedioso.

A continuación se presentan una serie de recomendaciones para el desarrollo de habilidades o estrategias de aprendizaje más específicas, pero siempre basadas en la teoría del procesamiento humano de información (Benois, 2011; Mézquita, 2012). Por supuesto, tanto las recomendaciones anteriores como las siguientes son perfectibles y corresponderá a cada profesor adecuarlas a su aquí y ahora.

- *Adquisición de información.* En cuanto al desarrollo de habilidades de adquisición de información, este proceso se ha dividido en dos partes: una acerca de la adquisición selectiva de información o adquisición superficial, esto es un proceso de adquisición, palabra por palabra y otro es más generativo o profundo, por lo tanto, esta última implica relacionar más entre sí la nueva información. En la tabla 5.5 (véase apéndice de este capítulo) aparecen sugerencias para fomentar ambos tipos de habilidades.

Si esta parte se hace bien, después de haber logrado una buena adquisición o asimilación de información el alumno estará listo para trabajar en el procesamiento o elaboración de nueva información a partir de la información recién ingresada a su base de conocimientos.

- *Procesamiento de información.* Este procesamiento abarca dos tipos de operaciones: convergente y divergente, el primer tipo de elaboración se encuentra cercano al proceso deductivo de razonamiento, esto es, implica el paso de una información general a una particular, como es la elaboración de ejemplos a partir de una definición o principio; por su parte, el procesamiento divergente implica el proceso contrario: pasar de una información particular a una general, como es ir de los ejemplos a un concepto o principio. En la tabla 5.6 (véase apéndice) se hacen varias propuestas para fomentar ambos tipos de procesamiento.

Una vez consolidadas, lo más posible, la adquisición y procesamiento de la información, conforme a la secuencia establecida, el siguiente paso lógico es la optimización de su recuperación.

- *Recuperación de información.* Si un estudiante ha llegado hasta esta etapa, el manejo de su recuperación de información se facilita y viene siendo una especie de síntesis de lo hecho hasta el momento, no obstante lo anterior para facilitar aún más la tarea tanto del profesor como del estudiante este proceso se dividirá en dos partes: estrategias de recuperación ante tareas y exámenes, véase la tabla 5.7 (en el apéndice) al respecto.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, hasta el momento se ha hecho énfasis en el trabajo de la información que lleva a otra información, a continuación se verá un aspecto del manejo de la información que involucra aspectos más personales del estudiante.

- *Autorregulación de información.* Un complemento importante o quizá un requisito para que hay aun procesamiento o elaboración de información lo más activo posible de parte del estudiante es, por definición, su trabajo consistente y organizado o como se diría coloquialmente su “fuerza de voluntad”, por ello, la investigación cada día da más importancia a los factores de autorregulación, motivacionales o afectivos (Castañeda, 1996b y Castañeda, Smet, Trujillo y Orduña, 1995), razón por la cual se le da tanto espacio en este trabajo. Estos procesos se dividen en tres partes: procesos de autorregulación en relación con: el aprendiz o persona, la tarea y los materiales, como se muestra en la tabla 5.8 (en el apéndice de este capítulo).

Es de recomendarse que la intervención propuesta se comunique de acuerdo con una secuencia explícita para dotar al instructor que la imparta de ideas claras y proceder consistente, para tal efecto se sugiere el siguiente plan emanado de la asignatura de Desarrollo de habilidades docentes de la especialización en docencia de la Facultad de Educación de la UADY en octubre de 2010:

Objetivo

Toda buena enseñanza empieza por una declaración de objetivos o competencias genéricas, disciplinares o específicas deseables (UADY, 2013) con el fin de no extraviar el rumbo (Bloom, 1973 y Gagné y Briggs, 1990).

Introducción

Una vez claros los objetivos o competencias a lograr conviene activar los conocimientos previos o parecidos al tema a tratar, esto se puede inducir mediante ejemplos, imágenes o formulación de preguntas a los estudiantes.

Desarrollo

El compartir el desarrollo de un tema, ante todo, implica tenerlo claro para sí mismo y, por supuesto, una buena comunicación —verbal y no verbal— (Carmen Trejo Irigoyen, Comunicación personal, 2010), para lo cual puede ayudar la presentación de esquemas o diapositivas, asimismo, la variación de los formatos de presentación y técnicas de enseñanza lo más activas posibles serán de ayuda y, desde luego, un reconocimiento verbal contingente a las respuestas también será de utilidad.

Integración

Una vez que el maestro ha mediado entre la información y los alumnos conviene hacer una recapitulación y resumen con el fin de integrar los conocimientos o habilidades comunicados.

Valoración de los aprendizajes

Toda buena enseñanza debe cerrar con una evaluación la cual puede y debe ser un auxiliar de esta y no presentarse como una amenaza a los estudiantes, para quien esto escribe la evaluación puede ser parte de la instrucción, esto es formativa y sumativa y por supuesto, ser congruente con lo enseñado.

Conclusiones

El mejoramiento de la habilidad lectora en personas jóvenes no es fácil, pero es necesario empezar por algo y pasar de la teoría a la acción; precisamente por ello este trabajo presenta una propuesta de taller con un doble objetivo: incrementar el acervo cultural del estudiante y darle herramientas para un mejor aprendizaje, con lo cual se espera contribuir al aumento de la calidad educativa en una universidad líder en el sureste del país.

Por supuesto, el presente trabajo es perfectible, pero también estoy convencido de que si el error es corregido cada vez que se descubre, el camino del error es el camino de la verdad (Reichenbach, 1951).

Referencias

- Benois, N., Mézquita, Y. y Ortega, I. (2008). Validez predictiva de una escala de autorreporte de estrategias de aprendizaje. *XVI Congreso Mexicano de Psicología*. Monterrey, Nuevo León.
- Bloom, B. (1973). *Taxonomía de los objetivos en educación*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1970). *Diseños experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Castañeda, S. (1993). *Estructuración del conocimiento a partir de lo leído. Un marco de trabajo evaluativo*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Castañeda, S. (En prensa). *Evaluando estrategias de aprendizaje*.
- _____ (1996a). *Comprensión y adquisición del conocimiento a partir de la lectura*. Manuscrito no publicado, Universidad Nacional Autónoma de México.
- _____ (1996b). Interfase afectivo-motivacional en la comprensión de textos: Estudio transcultural México-Holanda. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 4, 169-185.
- _____ (1995). *El inventario de estilos de aprendizaje y orientación motivacional*. Reporte interno del Departamento de Psicología experimental del Posgrado de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- _____ (1988a). *Estructuración de procesos cognoscitivos de bajo y alto nivel, en la comprensión y recuerdo de textos de naturaleza científico-instruccional, en el bachillerato* (Serie: Sobre la Universidad Núm. 9). México: UNAM, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.
- _____ (1988b). Nuevas perspectivas para una vieja tecnología: El texto. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 1, 69-82.
- Castañeda, S. y López, M. (1989). *Antología. La psicología cognoscitiva del aprendizaje*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castañeda, S., López, M. y Gómez, T. (1989). Propiedades psicométricas del "Learning and Study Strategies Inventory" (LASSI) con una muestra de estudiantes universitarios mexicanos. En Castañeda, S. y López, M. *Antología. La Psicología Cognoscitiva del Aprendizaje*, (pp. 277-280). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castañeda, S., López, M., Arriola, A. y Martínez, A. (1994). Enseñanza estratégica: tecnología instruccional para el desarrollo cognitivo y el modelamiento de la pericia. *Mensaje Bioquímico*, 18, 31-78.
- Castañeda, S., López, M. y Romero, M. (1987). The role of five induced learning strategies in scientific text comprehension. *Journal of Experimental Education*, 55, 125-130.
- Castañeda, S. y Ortega, I. (2004). Evaluación de estrategias de aprendizaje y orientación motivacional al estudio. En Castañeda, S. (Coord.), *Educación, aprendizaje y cognición* (pp. 277-299). México: Manual Moderno.
- Castañeda, S., Smet, M., Trujillo, R. y Orduña, J. (1995). *Cognitive and affective-motivational variables in a text comprehension task: comparison between Mexican and Dutch students. Preliminary data of a cross cultural study*. Trabajo presentado en la 6th European Conference of the Association for Research on Learning and Instruction, Nijmegen, The Netherlands.
- De Vega, M. (1986). *Introducción a la psicología cognitiva*. México: Alianza Editorial Mexicana.
- Elosúa, M. y García, E. (1993). *Estrategias para enseñar a pensar*. Madrid: IEPS- Narcea.
- Esquivel, J. E., Rodríguez, M. C. y Padilla, V. M. (2008). Comparación de la aproximación al aprendizaje de estudiantes de Contaduría y Psicología. *XV Congreso del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*. Puerto Vallarta, Jalisco.
- Gagné, R. y Briggs, L. (1990). *La planificación de la enseñanza*. México: Trillas.
- García Madruga, J. A., Martín Cordero, J. I., Luque Villaseca, J. L. y Santamaría Moreno, Carlos. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. España: Siglo XXI.
- González, D. (Coordinador) (2008). *Habilidades y estrategias de estudio*. México: Porrúa.
- Greeno, J. G. (1977). Process of understanding in problem solving. En N. J. Castellan, D. B. Pisoni y G. R. Potts (Edits.), *Cognitive theory*, (vol. 2). Nueva Jersey, LEA.
- Howe, M. (1981). *Introducción a la memoria humana*. (Trad.: Dolores Mercado). México: Trillas. (Obra original publicada en 1970).

- Kintsch, W. (1992). How readers construct situation models for stories: the role of syntactic cues and causal inferences. En A. F. Healy, S. M. Kosslyn y R. M. Shiffrin (Eds.), *From learning processes to cognitive processes: Essays in honor of William K. Estes* (vol. 2) (pp. 261-278). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Lejos de la meta educativa. (2011, enero 10). *Diario de Yucatán*, p. 8.
- López, M., Castañeda, S. y Gómez, T. (1989). Contribución a la evaluación de estrategias de aprendizaje. El inventario de habilidades de estudio (IHE). En *Antología. La Psicología cognoscitiva del aprendizaje* (pp. 281-288). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Maytorena, M. Á. y González D. (2008). Autorreporte y ejecución de estrategias cognitivas de aprendizaje en estudiantes de Psicología. *XVI Congreso Mexicano de Psicología*. Monterrey, Nuevo León.
- _____ (2012). *Intervención educativa para el mejoramiento de la comprensión lectora* (Proyecto de desarrollo no publicado). México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- _____ (2000). *Efectos de variables textuales, del lector y del contexto de evaluación sobre la comprensión y recuperación de textos de contenido histórico*. Tesis de doctorado no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- _____ (1995). *Efectos de los contextos de adquisición y recuperación en la comprensión y recuerdo del tiempo histórico*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Mézquita, Y.; de Lille., M, Osés, R. y Aguayo, J. (julio, 2008). Students psychoeducational diagnosis I: Learning strategies and academic performance. *XXIX International Congress of Psychology*, Berlin, Alemania.
- Mézquita, Y., Ortega, I. y Padilla, L. (Octubre, 2008). Técnicas de estudio y desempeño académico. *XVI Congreso Mexicano de Psicología*. Monterrey, Nuevo León.
- Mézquita, Y., Castañeda, S. y Osorio, P. (1999). Efectos de la estructura textual y del contexto de recuperación sobre la comprensión y recuerdo de un texto instruccional de Historia Maya. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 7, 53-71.
- Montalvo, T. L. (2013). *México, el peor de la ocde en educación*. México: Animal político. Recuperado de <http://www.animalpolitico.com/2013/12/mexico-el-peor-de-la-ocde-en-matematicas-lectura-y-ciencias/#axzz34OXhrAyf>
- Niven, D. (2003a). *Los 100 secretos de la gente feliz*. Bogotá: Norma.
- _____ (2003b). *Los 100 secretos de las parejas felices*. Bogotá: Norma.
- Observatorio Ciudadano de la Educación, (2001, diciembre). *La Evaluación educativa de la OCDE*. (Comunicado 67).
- Ortega, Andrade, N. (2011). *Modelo estratégico para apoyar en la lectura y el aprendizaje de materiales instruccionales, en la tutoría de nivel universitario*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Ortega, I. y Pick, S. (2011). *Investigación en ciencias sociales: paso a paso*. México: Limusa.
- Presidencia de la República (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/>
- Pintrich, P. R. (1998). El papel de la motivación en el aprendizaje académico autorregulado. En Castañeda, S. *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas*. México: Porrúa.
- Pozo, J.I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. España: Morata.
- Reichenbach, H. (1951). *La filosofía científica*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Rumelhart, D. E. (1983). *Introducción al proceso de información*. (Trad. J. Hurtado). México: Trillas. (Obra original publicada en 1977).
- Sakamoto, T., Matsuda, T. y Muta, H. (1989). Una comparación de habilidades de estudio a nivel internacional. En Castañeda, S. y López, M. *Antología. La Psicología Cognoscitiva del Aprendizaje* (pp. 217-241). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Universidad Autónoma de Yucatán (2012). *Modelo educativo para la formación integral*. México:UADY.
- Universidad Autónoma de Yucatán (2013). PIH-MEFI. *Programa institucional de habilitación en el MEFI*. México:UADY.
- Van den Broek, P. (1989). The effects of causal structure on the comprehension of narratives: implications for education. *Reading Psychology: An international Quarterly*, 10, 19-44.
- _____ (1994). Comprehension and memory of narrative texts. En M.G. Gernsbachen (Ed.), *Handbooks of psycholinguistics* (pp. 539-588). Nueva York: Academia.
- Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Orlando Florida: Academic Press.
- Vizcarro, C. y León, J. (1995, julio). Desarrollo de estrategias de aprendizaje eficaces: Comparación de procesos centrados en el alumno y en el profesor. Trabajo presentado en el XXV Congreso Interamericano de Psicología. San Juan Puerto Rico.
- Voss, J. F., Tyler, S. W., y Bisanz, G. L. (1982). Prose comprehension and memory. En Puff, R. C. (Ed.). *Handbook of research methods in human memory and cognition* (pp. 349-393). Nueva York.: Academic Press.
- Weinstein, E. C., (1989). Medición y entrenamiento de aprendizaje en alumnos. En Castañeda, S. y López, M. *Antología. La psicología cognoscitiva del aprendizaje* (pp. 249-276). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Weinstein, E. C; Powdrill, L; Husman, J; Roska, L. A; y Dierking, D. R. (1998). Aprendizaje estratégico: Un modelo conceptual, instruccional y de evaluación. En Castañeda, S. *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnica* (pp. 197-228). México: Porrúa.

Apéndices

Tabla 5.5 Actividades para la adquisición de información

Para mejorar la adquisición selectiva de información (o de procesamiento superficial de lo que se está aprendiendo) se pueden implementar las siguientes tareas en el estudiante:

Fomentar la consulta al diccionario, incluso llevando uno o varios al salón de clase.

Realizar ejercicios de frases incompletas donde los estudiantes puedan inferir la palabra faltante de acuerdo al contexto.

Realizar ejercicios de búsqueda rápida de información (buscar palabras específicas dentro de un texto). Introducir subtítulos al texto con la finalidad de separar las ideas principales del mismo.

Dar ejercicios específicos para localizar las ideas principales, por ejemplo suministrar párrafos de textos tanto expositivos como narrativos. Subrayar las ideas principales de cada párrafo y realizar una síntesis de las mismas para obtener la idea principal.

Realizar búsquedas de sinónimos y antónimos en el diccionario.

Hacer repasos en clase del material estudiado uno o más días después de haber sido expuestos en clase. Tomar notas en clase y releerlas en casa.

Elaborar cuadros sinópticos con nombres, fechas y aportaciones de autores importantes en la materia.

Realizar diagramas de flujo que expliquen procesos.

Para contribuir al desarrollo de una adquisición generativa de información (o de procesamiento profundo de la información al ser adquirida), se pueden implementar las siguientes tareas en el estudiante:

Hacer dibujos y mapas mentales. Utilizar cualquier elemento visual como apoyo en la comprensión de un tema.

Elaborarán ejemplos de viva voz. Harán una lluvia de ideas referente al tema.

Elaborarán un cuadro comparativo de conocimientos previos.

Hacer paráfrasis de lo leído. Realizar definiciones propias, esquemas y mapas mentales con conceptos clave.

Elaborar notas.

Elaborar esquemas, cuadros sinópticos y mapas conceptuales.

Pedirles a los alumnos que expresen sus intereses. Establecer mesas de debate. Hacer preguntas intercaladas en el desarrollo del tema.

Relacionar lo nuevo con lo que ya sabe el alumno. Identificación de conocimientos previos por medio de: lluvia de ideas, evaluaciones diagnósticas o elaboración de esquemas o ensayos.

Tabla 5.6 Actividades para el procesamiento o elaboración de información

Para fomentar el procesamiento convergente de la información (estrategias para reproducir la información aprendida y derivar conclusiones de ella) se pueden implementar las siguientes tareas en el estudiante:

Elaborar materiales didácticos (diapositivas, carteles, esquemas) que permitan establecer los contenidos vistos en el tema, módulo, unidad o curso.

Desarrollar en los estudiantes habilidades de pensamiento lógico y pensamiento complejo por medio de ejercicios tales como: frases incompletas y elaboración de historias en función de secuencias de imágenes propuestas.

Análisis de textos por medio de preguntas de ensayo-reflexión.

Usar ilustraciones de dificultad graduada a manera de ejemplo para que los estudiantes se familiaricen con ese tipo de información.

Elaborar cuadros comparativos de la información adquirida. Grupos de discusión.

Realizar ejercicios grupales donde se desglosen las diversas partes de una teoría o proceso y por medio de exposiciones y trabajos de integración, se analicen las partes y el todo.

Es necesario que dentro de las actividades de enseñanza aprendizaje se fomente el aprendizaje basado en problemas, de tal forma que los conocimientos adquiridos sean aplicables al contexto laboral y personal.

Para fomentar el procesamiento divergente de la información (estrategias para crear y pensar críticamente sobre lo aprendido) se pueden implementar las siguientes tareas:

Elaborar diagramas o esquemas con los términos y puntos de encuentro de una teoría o proceso.

Formar grupos de estudio y realizar exposiciones evaluadas por los compañeros del alumno.

Búsqueda de información por diversos medios (libros, revistas, tesis, Internet).

Hacer análisis de diversas opiniones según cuadros comparativos.

Hacer análisis de casos reales. Fomentar el aprendizaje basado en problemas haciendo énfasis en la generación de diversas soluciones. Desempeñar juegos de rol de diversos estilos de trabajo, de estudio o de confrontación.

Búsqueda de ejemplos de situaciones reales para presentar en la clase de los materiales estudiados o expuestos en clase.

Efectuar trabajos en la comunidad. Hacer lecturas y comentarlas en clase acerca del diseño, implementación y evaluación de programas para el desarrollo de la comunidad.

Contribuir al aprendizaje basado en problemas, dando una diversidad de objetivos de dificultad creciente. Ejercicios de creatividad en equipo.

Tabla 5.7 Actividades para la recuperación de información

<p>Para contribuir a la recuperación de información ante diferentes tareas académicas, se puede:</p> <p>Elaborar resúmenes o cuadros sinópticos.</p> <p>Elaborar mapas mentales.</p> <p>Elaborar mapas conceptuales, cuadros sinópticos, resúmenes y paráfrasis.</p> <p>Hacer subrayados para ideas claves. Uso de identificadores previos de información: negritas, cursivas, uso de diferentes niveles de información, identificación de palabras clave y definiciones.</p> <p>Repetir la lectura en voz alta de diversos párrafos. Releer los párrafos que no se comprendieron bien, marcar las ideas claves del mismo y parafrasear para obtener una mejor comprensión del mismo.</p> <p>Relacionar los temas previos con los presentes.</p> <p>Realizar notas y resúmenes con palabras propias. Remarcar información que se considera importante.</p> <p>Realizar esquemas que ayuden a estructurar mentalmente la información.</p>
<p>Para propiciar una mejor recuperación información durante los exámenes:</p> <p>Tomar notas en clase, anotando las preguntas que se realizan en la clase y las dudas que surjan durante la misma.</p> <p>Elaboración de esquemas que ayuden a estructurar la información.</p> <p>Leer con atención las instrucciones y de presentarse alguna duda, preguntar al profesor.</p> <p>Leer las notas de clase, resúmenes y términos importantes. Realizar cuadros de análisis de información. Elaboración de esquemas.</p> <p>Identificar las fortalezas con las que se cuenta como estudiante (memoria, explicación, análisis y síntesis).</p> <p>Realizar ejercicios que ayuden a desarrollar las habilidades en las que se requiere mejorar. Los estudiantes hagan autoevaluaciones con diversos tipos de reactivos.</p> <p>Además de las actividades descritas también se pueden hacer evaluaciones parciales consistentes tanto en la elaboración y redacción de ensayos, como el responder a pruebas de opción múltiple.</p>

Tabla 5.8 Actividades para la regulación del aprendizaje

<p>Para fomentar un estilo de Autorregulación en relación al aprendiz o persona se pueden implementar las siguientes tareas o actividades:</p> <p>Ejercicios grupales y personales que fomenten la autoestima de los estudiantes, por ejemplo unos a otros decirse sus fortalezas.</p> <p>Preparación eficiente de exámenes: sueño previo, control de nervios, control de estímulos del contexto y práctica de responder exámenes.</p> <p>Uso de agenda para establecer fechas de entrega de tareas y exámenes.</p> <p>Comenzar con las actividades que requieran de más tiempo por su complejidad de manera que las actividades más sencillas o las que se realizan de manera más fluida se realicen hasta el final, dando oportunidad de realizar todas las tareas de aprendizaje exitosamente.</p> <p>Retroalimentación periódica por parte del docente respecto a los avances en los estudiantes.</p> <p>Detección de áreas de oportunidad para trabajar de manera individual con los alumnos.</p> <p>Ejercicios de respiración para controlar los nervios previos y durante un examen.</p> <p>Autoevaluaciones periódicas, reuniones con el docente o tutor con la finalidad de mejorar las estrategias de aprendizaje utilizadas.</p> <p>Establecer vías de comunicación con docentes y compañeros con la finalidad de contar con una red de apoyo y de resolución de dudas.</p> <p>Establecimiento de un horario de estudio realista de acuerdo a las necesidades educativas.</p>
--

Ejercicios de comprensión de textos de dificultad creciente con mucho apoyo ante los aciertos para incrementar la seguridad en sí mismo del estudiante.

Ejercicios de atención y concentración. Establecimiento de un lugar y horario de estudio.

Grupos de estudio, en donde el estudiante más avanzado funja como facilitador para sus compañeros.

Ejercicios para mejorar la percepción de sí mismo como identificación de fortalezas y áreas de oportunidad.

Establecimiento de tareas por metas a corto y largo plazo.

Buscar alternativas de lugares dónde realizar las actividades de aprendizaje.

Ejercicios de reflexión respecto al beneficio personal que trae estudiar.

Establecer dentro de los objetivos del tema, la utilidad que tendrá dentro del desempeño de una labor, la información que se revisará.

Establecer en conjunto con el profesor, posibles criterios de acreditación de una materia, con la finalidad de permitir a los estudiantes ser autónomos y tener la responsabilidad de su propio aprendizaje.

Ejercicios de reflexión para fomentar la motivación intrínseca.

Establecimiento de un rol de ponentes en el aula.

Inculcar en los estudiantes la confianza para expresar sus opiniones dentro de un ambiente de respeto a la clase.

Realizar actividades de manera grupal e individual, fomentar la auto y la co evaluación.

Ejercicios para incrementar la confianza en sí mismo, como la realización de tareas de sencillas a complejas dando reconocimiento social por su logro.

Ejercicios de integración en el aula.

Al programar una exposición, dar oportunidad a los que menos participan de hacerlo, con la finalidad de establecer sus áreas de oportunidad.

Para fomentar un estilo de Autorregulación en relación a la tarea se pueden implementar las siguientes actividades:

Hacer un análisis de los criterios de evaluación en conjunto con el profesor.

Establecimiento de metas a corto y largo plazo. Elaboración de objetivos de aprendizaje personales.

Trabajar conductas inapropiadas dentro y fuera del aula.

Establecimiento de alumnos monitores, los cuales sirvan como tutores a sus compañeros menos adelantados en la clase.

Establecimiento de metas y actividades específicas de aprendizaje.

Revisión con el profesor de los objetivos y criterios de la materia desde el primer día para tomar acuerdos en conjunto.

Establecimiento de metas y actividades específicas de aprendizaje.

Comenzar con las tareas más complejas y continuar con la de menor grado de complejidad.

Conocimiento y apropiación de diversas técnicas y estrategias de aprendizaje de acuerdo al tipo de tarea.

Establecimiento de los objetivos de aprendizaje y su relación con el desempeño laboral.

Hacer prácticas de jerarquización de prioridades de tareas académicas para presentarlas en clase y analizarlas en conjunto.

Establecimiento de un horario de estudio.

Reflexión sobre la importancia y valor del tema y las actividades a realizar.

Realizar ejercicios para mejorar la atención y concentración de los estudiantes, como registro de sus mejores y peores momentos de estudio.

Para fomentar un estilo de Autorregulación en relación a los materiales se pueden implementar las siguientes actividades:

Establecer canales de comunicación entre profesor y alumnos de tal forma que se sientan con la confianza de acudir a ellos si presentan dudas o necesitan orientación.

Valoración de diversos medios y materiales de estudio.

Revisión de diversos medios y materiales de estudio.

Planeación de los tiempos de estudio. Establecer conexiones con contenidos de otras asignaturas.

Búsqueda de otros materiales de apoyo que sean más claros y accesibles a las necesidades de los estudiantes.

Revisión de diversos medios y materiales de estudio. Revisión de sus pros y contras.

Análisis transversal de los contenidos de las diversas asignaturas.

Capítulo

6

La importancia
de la axiología
en la docencia
en educación superior

Augusto David Beltrán Poot,* María Cecilia Guillermo
y Guillermo, Gabriel Hernández,
Juanita Rodríguez, Cuerpo Académico de Currículo
e Instrucción, Facultad de Educación, Universidad
Autónoma de Yucatán

*Correo electrónico: dbeltran@uady.mx

Resumen

El objetivo de este capítulo es dar a conocer cómo la axiología ayuda a la formación del estudiante universitario. Se describen los contextos (currículo, enseñanza-aprendizaje, la tecnología de la información y la práctica profesional) en los que se requiere involucrar un análisis axiológico, con la finalidad de permitir al estudiante involucrar en sus aprendizajes convicciones, valores e ideales o creencias que para él son relevantes, haciendo de esto un aprendizaje significativo.

Introducción

Preguntas como la siguiente: ¿cómo puede ser tan buena una persona en realizar acciones malas y ser tan mala en la realización de acciones buenas?, suelen tener respuesta referidas a la educación, tanto de los padres como de las instituciones escolares. La educación siempre se ha considerado un proceso o vehículo para la conservación, transmisión, modificación, ampliación y generación de la cultura. En otros aspectos se diría que guía al individuo hacia la perfección, es decir, al desarrollo y optimización de ciertas características esperadas.

Sin embargo, surgen cuestionamientos en cuanto al papel o función de quien enseña y de quien aprende: ¿qué es aquello que debe ser enseñado?, ¿quién tiene la facultad de enseñarlo?, ¿bajo qué fundamento es necesario educar?, esto haciendo referencia al sujeto que enseña. Pero en cuanto la función del estudiante aparecen preguntas como: ¿qué es lo que debe de aprender?, ¿por qué no lo aprende?, ¿qué es lo que requiere?, ¿cómo hacer que el contenido sea significativo? Ante estas interrogantes, se considera que, en el fondo, el problema de la educación es axiológico.

Para desarrollar mejor esta premisa se definen algunos términos. De acuerdo con Sanabria (2005), axiología es la teoría de los valores; del griego *axios*, digno de estima, valioso y *logos* tratado, por tanto, tratado de lo que es digno y valioso. Para Sánchez (s.f.) es la rama de la filosofía que estudia los valores en cuanto a su origen, desarrollo, naturaleza y funciones. Hartman (1973) describe que es un sistema formal para identificar y medir los valores.

El concepto de *valor* siempre se ha cobijado bajo algunos de estos términos: ser, deseo y bien. Por ejemplo, en tiempos de los griegos y durante la época medieval el término tenía estrecha relación con el concepto de *ser* en el que se le otorgaban calificativos relacionados con el conocimiento (sabio), la estética (bello), o el obrar de manera adecuada (virtuoso). En la actualidad, se han mantenido estos conceptos; sin embargo, se ha integrado por una parte el concepto de *bien*, entendido en dos aspectos. El bien relacionado con la bondad de los actos del hombre y el bien entendido como el cúmulo de objetos materiales que se poseen. Por otra, el concepto del *deseo*, en el cual se genera un vínculo entre el sujeto que valora y aquello que es valorado, haciendo del término un concepto difícil de definir.

Entonces, por valores puede considerar a los criterios o la relación favorable entre una persona y otro sujeto, objeto o fenómeno. A su vez, podemos entender como antivalue un criterio o relación desfavorable entre una persona y otro individuo, objeto o fenómeno. Es importante remarcar que los valores *no* son las personas, objetos o fenómenos, sino más bien, los criterios por los cuáles una persona, cosa o fenómeno se considera significativa, importante o de aprecio y que, a su vez, genera un vínculo estrecho entre el que estima y lo que se aprecia.

Por tanto, sumergirse en un proceso axiológico, va más allá de la declaración de valores, es el proceso por el cual se perciben, generan y explican los actos valorativos; es decir, analizar el acto por el cual un sujeto adopta una actitud favorable o en contra, una postura positiva o una actitud de rechazo hacia una persona, objeto o fenómeno. Entender el acto valorativo de una persona o sociedad permite por un lado identificar aquello que se le atribuye valor, segundo dis-

tinguir aquellos que se prefiere en relación con otros sujetos, objetos o fenómenos, y por último, establece una jerarquía de valores.

De acuerdo con Gervilla (2000:2) “todo acto educativo conlleva siempre una relación explícita al valor por cuanto la educación, en su misma esencia y fundamento, es valiosa”. Es decir, siempre existe una jerarquía de conocimientos, habilidades, ideas o creencias, acciones o conductas por parte del profesor, institución o sociedad que se consideran valiosas para enseñar a los más jóvenes, asimismo los jóvenes que son enseñados traen consigo todo un bagaje axiológico que, en muchas ocasiones confronta, se ajusta o complementa con la jerarquía de valores de quien lo forma. De ahí la importancia de ver el proceso educativo como un intercambio no sólo de conocimientos, sino como un espacio en que los valores, convicciones y creencias se construyen, se afirman o se desechan.

La axiología puede y debe servir a la vida cotidiana (Caracuel, 2003:13), se sabe que el ser humano puede desenvolverse a lo largo de su vida sin el conocimiento teórico de los valores; sin embargo, el formarse en este ámbito desarrolla, en aquel que lo hace, la habilidad de gestionar una gama de herramientas y conocimientos para conocer, analizar y dar respuesta a conflictos de la vida cotidiana.

La mayor parte de los profesores asumen que los valores son enseñados y aprendidos exclusivamente en las primeras etapas de la vida, sugiriendo de esta manera que los adultos ya no pueden aprender o modificar su escala de valores. En la actualidad ha crecido el interés por estudios acerca de los valores. De acuerdo con Beltrán (2009), en México se han realizado estudios sobre la temática en diferentes líneas de interés, por ejemplo; existen estudios basados en la teoría de Kohlberg y Rest (Fierro, 2003; Barba y Romo, 2005; Romo, 2005; Yurén, 2007). Otros estudios sobre valores y creencias en alumnos, profesores, padres de familia, en distintos niveles y contextos educativos (Pestaña d. M., 2004; Bolívar, 2005; Yurén, 2007); algunos analizan la relación de la religión y los valores (Gual, 1996; González, 2007); existen investigaciones que se enfocan en la formación de docentes o alumnos (Castañedo, 1994; Granda y Casal, 2001; Chávez, 2003; Delgado, 2004; Herrera, Pérez y Kepowics, 2007); otros trabajos se enfocan en la reflexión de valores de género (Carrillo, 2004; Rodríguez y Díaz, 2005), valores ambientales y valores de justicia y equidad (Fierro, 2003; Bedmar, 2002), algunos otros están enmarcados por los valores y la educación cívica (Osorio, 2004; Araújo, Yurén, Estrada, y De la Cruz, 2005; Sandoval, 2007). Sin embargo, estudios sobre la reflexión axiológica o los actos valorativos son incipientes.

Algunos de los contextos en los que se requiere realizar reflexiones axiológicas o valorativas suelen ser el currículo, el proceso de enseñanza-aprendizaje, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las prácticas profesionales. A continuación describimos cada una de ellas.

El currículo como espacio de reflexión axiológica

El currículo es más que un documento en el cual se establecen de manera oficial las intenciones, contenidos, estrategias y demás condiciones en las que se espera se desarrolle un proceso educativo. Antes que esto, el currículo como disciplina o campo de estudio, debe ser entendido como un espacio de análisis y reflexión acerca de las decisiones que los educadores asumen en cuanto a las experiencias formativas que desean producir, decisiones que terminan por representar las posturas particulares que se tienen ante el problema: ¿Cómo educar?

Ya sea que se le sitúe en el espacio de la intención (como planes y programas) o de la realidad (en el sentido de las experiencias vividas) (Escudero, 1999) el currículo representa la concreción de una teoría pedagógica (Posner, 2005), es decir, la manifestación de una determinada teoría de

la educación sustentada en determinado momento por un cierto grupo de personas. Visto de este modo, el currículo contiene las respuestas que dicho grupo se plantea ante preguntas pedagógicas esenciales: ¿qué tipo de hombre queremos educar?, ¿cómo crece y se desarrolla un hombre?, ¿con qué experiencias?, ¿cuál es el papel del alumno y profesor en ese proceso? (Malagón, 2007). De este modo, cada uno de los elementos curriculares (objetivos, contenidos, estrategias) resuelve una o varias de estas preguntas.

Entender el currículo como expresión del pensamiento educativo remite a la necesidad de encontrar en su análisis tales manifestaciones, como vía para entender las posturas que las instituciones tienen respecto a la educación que proponen y de las cuales el currículo resulta ser la expresión más completa, por cuanto incluye idealmente las intenciones, los objetos de estudio y métodos por los cuales se espera sean alcanzados los fines propuestos.

Evidentemente, las posturas curriculares adoptadas no son neutrales. Por el contrario, responden a los valores que se consideran relevantes o prioritarios para la formación de las personas, a partir de la ideología de quienes formulan el currículo en cuestión. Es precisamente el conjunto de estas ideologías a las que Johnson (1968) se refiere como fundamentos filosóficos del currículo, dentro de los cuales es posible analizar los conceptos teóricos, valores, ideales o ideologías que orientan el desarrollo del currículo en un momento determinado. El análisis de este fundamento permite, entre otras cosas, identificar cuáles son las corrientes filosóficas más influyentes en un currículo determinado, así como los valores que están presentes en el mismo. Es importante aclarar aquí que este análisis no se refiere a los valores que están presentes como contenido explícito del currículo, aunque siempre es interesante referirse a esto; más bien se propone el análisis de los valores que se hacen presentes a través de las decisiones que permitieron configurar el currículo y que se ponen de manifiesto a través de otras categorías de análisis, como son: los objetivos educativos y el tipo de aprendizaje que se considera relevante, el tipo y naturaleza de las experiencias educativas, las intenciones y procedimientos que se siguen en la evaluación de los aprendizajes, la selección y organización que se ha hecho del contenido como expresión del saber que se desea transmitir en la escuela. Algunos de estos asuntos se discuten de forma breve, en las siguientes líneas.

De acuerdo con Ornstein y Hunkins (2004), las corrientes filosóficas más influyentes en la educación han sido el idealismo, realismo y pragmatismo, cada una de las cuales plantea su propia versión acerca de la realidad; de estas a su vez, se derivan una serie de propósitos para la educación y por ende para el currículo, en función del grado de influencia que reciba de cada corriente.

En términos sintéticos, el idealismo sostiene que el mundo exterior es una idea que procede de la mente del hombre; desde esta corriente, a la educación se le asigna el propósito de transmitir la herencia cultural acumulada, lo que se traduce en currículos que privilegian el estudio de temas como la historia y la literatura. En contraste, el realismo sostiene que el mundo real existe con independencia de la percepción e interpretación que de él tenga el individuo; en consecuencia, la educación debe tener como meta la comprensión del orden natural de las cosas, lo que deriva en currículos que otorgan una mayor relevancia al estudio de las ciencias físicas y sociales. Finalmente, en el caso del pragmatismo, la realidad se concibe como en proceso de cambio permanente; en esta corriente, se entiende a la educación como proveedora de un conjunto de experiencias y el currículo se caracteriza por permitir a los aprendices recrear, controlar y dirigir esas experiencias por medio del desarrollo de capacidades como el aprender por proyectos y la resolución de problemas (Ornstein y Hunkins, 2004).

Tomando como punto de partida la síntesis anterior, es posible advertir que un análisis curricular necesariamente incluirá la identificación de los rasgos de pensamiento de cada corriente que están presentes en el currículo que interesa comprender. En esta tarea, debe asumirse

que es poco probable que un currículo esté influenciado por una sola de las corrientes. En todo caso, debe anticiparse la pluralidad de manifestaciones, como un reflejo fiel de la diversidad de pensamiento que suelen confluír al momento de diseñar y operar un currículo.

Esto mismo sucede en el caso del currículo actual de la Licenciatura en Educación (LE) de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), en el que es posible advertir la influencia de las distintas corrientes de pensamiento, principalmente pragmáticas y realistas, y en menor medida, idealistas. De éstas, es posiblemente la filosofía pragmática la que tenga una mayor influencia, toda vez que una gran cantidad de los cursos que conforman el currículo en cuestión han sido orientados hacia el desarrollo de capacidades por parte del alumno, futuro profesor, para intervenir eficazmente en la realidad por medio de su práctica.

Esta tendencia hacia el pragmatismo y realismo en la formación del profesorado no es casual, sino que debe entenderse como producto del recorrido por el que ha atravesado la educación como campo profesional; así, desde la década de los años 50, aparecen los primeros modelos que intentan otorgar a la práctica educativa rasgos propios de las ciencias aplicadas, tales como la exactitud, el rigor y la precisión, que se convierten en criterios para la planificación, implementación y evaluación de la enseñanza. Desde esta perspectiva, de base claramente realista, la formación del profesorado deber ser científica, así como debe serlo también la elaboración del currículo, con miras a lograr la eficiencia en los procesos (Gvirtz y Palamidessi, 2008:150).

Por otro lado, el discurso actual de las competencias como enfoque educativo centrado en el desarrollo de capacidades como sinónimo de aprendizaje, puede ser también un factor que opere a favor de la adopción del pensamiento pragmático en la formación de los futuros profesores.

Las perspectivas realista y pragmática han sido ampliamente discutidas por la reducción que suponen del trabajo del profesorado al de un técnico o pragmático, cuya misión es la de reproducir fielmente un currículo a través del manejo eficaz y eficiente de una serie de instrumentos y herramientas. En contraposición, se aboga por la revaloración del trabajo de enseñanza como una actividad artística y política (Gvirtz y Palamidessi, 2008), en la que se reconocen los saberes asociados a la docencia como situados, contextuales e interpretativos, que demandan una papel diferente de la docencia.

Estos breves análisis remiten a la necesidad de plantearse qué es lo que se está omitiendo cuando se dejan de lado otros enfoques filosóficos, como el idealismo, desde la cual tendríamos que entender a los fenómenos educativos como producidos por personas y para personas. El análisis de las posturas filosóficas que se asumen en el currículo debe mover a la reflexión sobre lo que cada corriente de pensamiento puede aportar para enriquecer la formación de las personas.

Por otra parte, el asunto de los valores como parte del fundamento filosófico del currículo plantea la necesidad de analizar cómo se han usado estos para orientar las decisiones acerca de los distintos elementos curriculares.

De acuerdo con Johnson (1968) en el currículo se pueden manifestar valores instrumentales o consumatorios, inmediatos o diferidos, personales o sociales, humanísticos o profesionales, infantiles o adultos. Evidentemente, la anterior es solo una de diversas categorizaciones que la literatura sobre el tema puede aportar para hacer un análisis en este sentido; lo que se pretende aquí es evidenciar que, en cuestión de valores, existe toda una gama de opciones a partir de las cuales el currículo resulta orientado de una u otra manera.

En el caso que aquí se ha tomado como referencia para el análisis, es decir, el currículo de la LE de la UADY, un análisis somero puede mostrar la predominancia de algunos valores sobre otros, como habría de esperarse. En el caso de las metas o propósitos que se persiguen en el currículo, puede decirse que se sustentan por un valor del aprendizaje como algo consumatorio

y no instrumental, toda vez que la formación que se propone en el currículo se refiere a capacidades que tienen un valor por sí mismas, como parte del ejercicio profesional del educador. A su vez, se asume que las capacidades que el currículo pretende formar tienen un valor diferido para los estudiantes, puesto que el beneficio de aprenderlas no es inmediato sino que se refiere a un ejercicio profesional posterior al momento en el que se aprende.

En relación con los intereses que vinculan el ejercicio de la profesión de educar con las metas de la sociedad, puede decirse que el currículo de la LE de la UADY adopta valores más bien sociales por encima de los personales, toda vez que la educación se concibe como instrumento del bien común y no sólo para beneficio de quien la ejerce. Por otra parte, en relación con los contenidos del currículo, parece ser que predominan los valores profesionales por encima de los humanísticos, puesto que los contenidos dan prioridad a los conocimientos, habilidades y actitudes que son requeridos para el ejercicio de los distintos ámbitos de la actividad profesional, por sobre aquellos contenidos que contribuyen al desarrollo humano del estudiante en sí mismo.

Finalmente, y en relación con los métodos que el currículo adopta, podría decirse que se advierte cierta predominancia en los valores adultos más que en los infantiles (o juveniles en este caso) toda vez que el currículo se basa en métodos que son menos lúdicos y más vinculados con capacidades de pensamiento de orden superior. Se trata de un currículo pensado para personas adultas, cuya meta es un perfil de egreso que describe a un adulto formado.

Este análisis, sumamente breve, que resulta de poner la mirada sobre los valores presentes en el currículo, deja entrever lo poderosamente ilustrativo que resultaría el análisis más amplio, exhaustivo y, sobre todo, participativo que convendría aplicar al currículo que interesa a cada comunidad académica. Pese a ser un ejercicio reducido, se avizora su capacidad como herramienta no solo para armonizar el trabajo docente, sino principalmente como espacio de discusión y reflexión que el currículo permite, como expresión de las ideas educativas sustentadas.

Proceso de enseñanza-aprendizaje

Es en el proceso de enseñanza-aprendizaje donde se da con mayor presencia el intercambio de juicios axiológicos; sin importar donde se dé este proceso, ya sea de manera presencial o virtual, como comenta Duart (2002:2):

Hablar de educación en valores no es hablar de didácticas específicas o de técnicas para fomentar determinadas maneras de ser o actuar. Hablar de educación en valores es hablar de la necesidad de *crear y de favorecer espacios de vivencia en los que las personas podamos sentir, experimentar, vivenciar algo que sacuda nuestra indiferencia*, algo que nos emocione e impacte en nuestro interior.

Por una parte, el profesorado tiene un bagaje cultural y valorativo que se ve presente en la manera cómo imparte su clase, en la selección y duración de algunos contenidos, en las normas y valores que pretende formar, en los juicios que genera en cuanto al contexto social, quehacer profesional o contenido que imparte. Por otro lado, el estudiante es un ser con estas mismas condiciones valorativas, en las que puede coincidir, complementar o contradecir lo que su profesor enseña.

También es necesario identificar que el estudiante encuentra en sus pares y profesores puntos de comparación para la reflexión de sus convicciones, ideales, creencias y valores. Por tanto, dar la oportunidad de compartir y reflexionar sobre esto también es formativo.

Es por ello que es necesario mirar a la axiología como una herramienta que dota de un nuevo significado al conocimiento. Es bien sabido que los conceptos evolucionan adquiriendo

dimensiones nuevas a lo largo de nuestra vida, lo cual se plasma en los cambios que sufren los significados de las palabras (Rozada, 1997). Reconstruir esos significados, o dotarlos de otros, ayuda a comprender el nivel en el que nos encontramos, también constituye un parámetro para identificar lo que se ha alcanzado por sí mismo en relación con otros.

Llevar a cabo este ejercicio no es sencillo, requiere de desarrollar habilidades de observación, análisis y crítica. Estas habilidades son fundamentales para el proceso enseñanza-aprendizaje, no sólo por el sentido de dotar de conocimientos a los alumnos, sino por el interés de promover en ellos una actitud autodidacta y de autoconocimiento.

Por observación entendemos la habilidad de ver con atención y con intención focalizada lo que sucede en el entorno, esto lo diferencia del mirar que, en muchas ocasiones, guarda un interés o intención superficial. En cuanto al análisis, se hace referencia a la distinción y separación de las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos (DRAE, 2001). La crítica es el examen y juicio acerca de alguien o algo, la realización de una buena crítica depende de la observación y del análisis. Sin embargo, estas acciones llevan una bagaje valorativo de quien las realiza, y es ahí donde la reflexión axiológica es importante.

Tener una estructura axiológica permite ordenar y ponderar las propiedades de un concepto, una ideología o un conocimiento, con la finalidad de lograr una mejor valoración (Hartman 1973). Promover la reflexión axiológica garantiza en el estudiante la capacidad de identificar la pertinencia del conocimiento; es decir, el joven universitario se ve obligado a justificar su toma de decisiones; su postura ante ciertos conocimientos, su actitud ante diversas situaciones, a partir de aspectos teóricos, ideologías o modelos y no sólo de aspectos sociales o de opinión.

Para generar una estructura axiológica es necesario revalorar el papel del docente y del alumno, Freire (2002) describe que el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende con la finalidad de crear en ambos un quehacer crítico, creador, recreador, en el que los contenidos dejan de ser aprendidos de forma lineal o literal, para ser aprehendidos (abstraerlos) con la intención de ser dotados de nuevos significados, con la finalidad de percibir de otra forma la realidad estudiada.

Promover la reflexión axiológica en el Licenciado en Educación es importante por dos motivos. El primero consiste en hacer consciente al estudiante de su formación profesional y personal, el joven universitario de esta licenciatura debe ser reflexivo de los conocimientos que adquiere y de los saberes que ha ido formando a lo largo de su vida, esto con la finalidad de identificar lo que posee y requiere para seguir creciendo profesionalmente. Por otra parte, el Licenciado en Educación se forma para ser formador de otros, lo cual sería motivo para que sus estudiantes adquieran la misma actitud autodidacta y de autoconocimiento en la que se ha venido formando.

Considerar la reflexión axiológica en el proceso educativo favorece a la puesta en práctica de los puntos que Luis Porter (2003) describe en su libro *La universidad de papel: ensayos sobre la educación superior en México*:

1. Imagino una universidad donde exista una pedagogía sin retórica, una pedagogía de la acción en la que no haya contenidos vacíos sino ideas que permitan a los sujetos significar al mundo.
2. Una universidad donde se construya un aprendizaje con sentido, que es a la vez un aprendizaje para alentar los sentidos (ver en lugar de mirar de reojo, escuchar en lugar de oír y sentir en oposición a no sentir).
3. Una universidad donde la información tiene sentido, esto es, donde aprender no implica sumar información sino saber cómo utilizarla, discutirla, hacerla útil y reelaborar con nuevos elementos y datos.

4. Una universidad que no es más una “torre de marfil”, sino un espacio de interacción social donde confluyen diversos grupos, perspectivas y tendencias; la universidad no homologa, sino que unifica, es decir, que integra.
5. Una universidad donde los atributos intelectuales son diversos y no se oponen mutuamente: analizar no excluye sentir, explicar no se opone a reflexionar, diseñar no es contrario a describir el mundo.
6. Una universidad donde las ciencias, artes y humanidades no sean atributos diferenciados que deben valorarse más o menos de acuerdo con discursos prescriptivos, sino en función de su capacidad para hacernos vivir de forma más armónica.
7. En fin, una universidad que nos enseñe a ser felices, creyendo con ello en la capacidad del conocimiento (de cualquier tipo) como un medio para dialogar, fortalecer nuestras habilidades y otorgarnos la posibilidad de aportar a nuestro entorno para vivir mejor.

La axiología y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

En la actualidad un factor que ha influenciado mucho los fenómenos educativos es la introducción de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el aula, que si bien han funcionado como una herramienta importante para la obtención de información actualizada que se va generando en todo el mundo, así también se ha visto como un obstáculo o distractor. Su influencia creció de manera importante durante los últimos años y generó un debate significativo desde diversos puntos de vista, sin embargo, la educación ha tenido que adaptarse sin que se vean afectadas sus funciones esenciales.

La actividad educativa, institucional o no, tiene ciertas características y funciones que debe cumplir: gnoseológicas, axiológicas y valorativas. Todas ellas están encaminadas hacia cumplir la función principal que es la preparación y formación de los individuos como elementos de una sociedad y que deben cumplir con ciertas exigencias que ella misma demanda. La educación, entonces, debe cumplir con la promoción y garantía de llevar al desarrollo social, tomando en consideración que debe formar la propia convicción en el hombre de que sólo se llega a ello debido a su propia actividad y se tiene que preparar para la vida (Cañellas, 2006).

Al hablar de TIC para la educación es necesario tomar en consideración varios aspectos que son importantes y a partir de ellos generar la reflexión sobre la formación del individuo. Tales aspectos son los siguientes:

- a) Los agentes comunicadores y cómo estos tienen un trasfondo intelectual y profesional de acuerdo con las distintas intenciones comunicativas del contenido que se encuentra en la red.
- b) El soporte que tenga el material.
- c) El canal de comunicación orientado a favorecer los diferentes mecanismos de interacción entre los usuarios para su participación en el mismo proceso educativo.
- d) El código del mensaje, tomando en consideración el tipo de información que se presenta para transmitir el contenido y de qué manera influye este en la formación del individuo.
- e) El contenido y el modo en cómo es transmitido y la forma en la cual se lleva a cabo la interacción, también debe considerarse las diferentes formas en cómo puede interpretarse la información que se presenta así como la importancia del mismo y la relevancia para la formación (Fernández, 2000, citado por Rodríguez, 2004).

De acuerdo con lo anterior, es necesario que se constate que la tecnología juega un papel importante y que ejerce influencia sobre el sistema social. Dicha influencia se manifiesta en la manera en cómo las personas forman su ser. McLuhan (1967) menciona que todos los medios son prolongaciones de alguna facultad humana y, por tanto, la aparición de ellos ha sido, sin duda, un factor importante para la modificación del ser humano de diferentes maneras. Los medios llegan a ser sumamente penetrantes y se puede observar desde diversos puntos de vista, personal, político, económico, estético, psicológico, moral, ético y social, por tal motivo no dejan de ser parte de la persona de un ser humano y llegan a darle forma a su integralidad. Lo mencionado con anterioridad lleva a reflexionar acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo este un fenómeno que debe verse desde diferentes puntos de vista, ya que a partir de la época actual trasciende los límites de un aula. Las TIC han brindado nuevas posibilidades de instrumentación de los conocimientos así como diferentes formas de interacción a través de múltiples herramientas que han facilitado ampliamente la tarea de difundir, transmitir y crear el conocimiento, así también ha posibilitado una acción docente más eficaz sobre el aprendizaje.

Sin embargo, a pesar de que la incursión de las TIC en la educación ha representado una gama de avances y facilitado los procesos de enseñanza y aprendizaje, uno de los riesgos que se corre es el mal uso metodológico del cual es objeto la tecnología en muchas ocasiones, llegando al grado de creer que el simple uso de las herramientas tecnológicas contribuyen a la generación de los conocimientos en los individuos y que no se requiere de una mediación que oriente la actividad en el uso de la tecnología (Cañellas, 2006).

El problema surge al considerar a la tecnología como la panacea para la solución de los problemas humanos, esto ha llevado a los individuos a una enajenación hacia la tecnología en donde lo humano se pierde en lo tecnológico y donde lo tecnológico ha colonizado la forma de vida de las personas. Una de las consecuencias de esta problemática es antropomorfizar a las tecnologías, atribuyéndole características humanas a los instrumentos, así como tenerle respeto, cayendo de esta forma en un fetichismo. De esta situación surge la deshumanización, ya que el ser humano se ha convertido en un objeto más al relacionarse con los objetos tecnológicos, pues tiende a perderse e incluso está al servicio de estos. Todo esto se manifiesta porque el hombre tiene como un fin a la tecnología y se olvida de que ha sido creada como un medio para alcanzar sus objetivos (Rendón, 2007). Es aquí donde la educación tiene que jugar un papel crucial para deshacer el nudo que se da por dicho fenómeno de atribuir lo humano a la tecnología. En ese sentido el punto de vista axiológico es importante para la formación de los seres humanos, el estudio y la orientación hacia los valores debe permear en el arraigo de estos en el aprendizaje del ser humano y conducir a una humanización al poner a la tecnología al servicio de las necesidades humanas y sociales.

Relacionado con lo anterior también puede incluirse una segunda opción valorativa de la tecnología, poniéndola al servicio de lo humano. En este sentido la situación cambia radicalmente, pues el sujeto deja de ser un objeto deshumanizado y las TIC ocupan su lugar de prolongación de las facultades humanas y que siempre están bajo el control del individuo, situándose bajo su voluntad utilizándose para el cumplimiento de sus deseos. Sin embargo, el hecho de que el hombre sea consciente y someta a la tecnología, no significa que necesariamente sea utilizada como instrumento para alcanzar fines elevados en el potencial humano, sino que simplemente se incluye como parte del mundo habitual. Tomando en cuenta lo anterior se ponen en juego los valores en los seres humanos, puesto que también puede haber una elección para poner a estos instrumentos tecnológicos al servicio del poder, de la manipulación, la explotación o incluso la destrucción, situando al hombre no como un ser deshumanizado sino en su afán de dominar al hombre mismo (Rendón, 2007).

Las TIC deben tener un papel distinto. En la educación estos medios son necesarios para hacer posible la igualdad y el respeto por el desarrollo de los individuos; a partir de ellos, se puede promover el diálogo, la crítica y la reflexión al tomarse como instrumentos que permitan llevarlos a niveles más complejos de formación humana, de tal manera que coadyuven con el perfeccionamiento como seres sociales. Para ello, es necesario un esfuerzo intelectual adicional que permita discernir entre lo que simplemente es apariencia y llegar a la realidad en la cual se encuentra el sujeto. En este sentido, es aquí donde la complejidad de lo real y de las propias tecnologías exige un pensamiento complejo y se convierten en causa de la autoconciencia crítica —en donde el sujeto se fije en aquellos detalles que son sutiles y engañosos— de tal forma, que lo lleve a una reflexión más profunda de su quehacer y a una existencia auténtica, con el uso consciente y responsable de las TIC (Rendón, 1999).

Es importante remarcar lo relevante de las TIC en la formación de los individuos, por tanto, deben esclarecerse las formas en cómo aplicar las tecnologías y ventajas que estas ofrecen como facilitadoras del proceso y no como lastres que lo frenen. Es aquí en donde la formación en valores y la reflexión axiológica responden a los intereses y demandas sociales. La labor orientadora del educador es un factor fundamental para formar la opinión de los individuos al enfrentarse a los muchos ruidos que existen en el mundo tecnológico (Cabero, Barroso y Román, 2002). Debe prestar principal atención a la función social de la educación, debido a los riesgos que se corren al tener una mala orientación en el uso de los avances tecnológicos y su aplicación como instrumentos para el proceso educativo. La formación de valores en los profesionales dará una pauta significativa en el cambio de las ideas negativas para el uso de la tecnología. Las TIC han tenido un impacto profundo en la forma de entender y desarrollar las actividades educativas y por ello es importante la reflexión acerca del papel de los educadores en la formación de los valores universitarios, pues se han convertido en una necesidad impuesta por el desarrollo y que es indispensable encauzar para la formación de individuos preparados para asumir las exigencias sociales (Cañellas, 2006).

La valoración de las TIC como parte de un proyecto humano lleva a considerarlas instrumentos que habilitan el desarrollo del ser. Al situar a las tecnologías como herramientas para el desarrollo del sujeto es importante considerar ciertos escenarios en donde se debe actuar profesionalmente: el primero, es que forman parte de una práctica diaria de trabajo; el segundo, hace referencia a que son un medio de asociación de individuos y el tercero, es con relación a que sirven como instrumentos políticos y sociales; de las acciones que emanen del trabajo en dichos escenarios dependerán los valores por los que opte el individuo que lo lleven a la deshumanización o a su desarrollo (Rendón, 2007).

La educación y la guía del profesorado serán la pauta indispensable para el desarrollo de los valores en los profesionales, de otro modo como se ha analizado a lo largo de este apartado, se caerá en el error de convertir a los avances tecnológicos en sujetos propios que guíen la actividad humana en vez de que sea lo contrario. En la actualidad, se puede observar que mucho de ello está sucediendo en las aulas, pero es preciso rectificar y poner en primer plano la formación del ser humano a través de valores que le permitan no perder su esencia y alcanzar su autorrealización.

Práctica profesional

Una preocupación de todas las universidades es la vinculación de sus egresados con el contexto laboral y el entorno social donde se va a desempeñar, por ello la dedicación en los conocimientos y habilidades que debe tener el estudiante. Sin embargo, algunas de las preocupaciones de los empleadores no sólo es que sepan y hagan lo que deben hacer, sino que lo hagan de la manera correcta. Es por ello, el interés de que la formación axiológica del estudiante no se

quede en asignaturas relacionadas con ética profesional, formación cívica, entre otras, sino que se distinga como un proceso transversal que requiere de todas las asignaturas y espacio de la institución formativa.

González (1997, citado por Angulo y Acuña, 2005), afirma que la ética de un profesional no se adquiere en la práctica de la profesión, sino que se gesta desde la formación profesional. Por tanto, se requiere percibir el concepto de formación ética como un proceso de construcción colectiva que demanda preparación y ejercicio de una reflexión crítica, así como toma de decisiones sobre situaciones morales que regulan la convivencia entre los actores del proceso educativo (Narvárez, 2007).

Es necesario, para ello, dotar al estudiante de espacios para reflexionar sobre los códigos éticos de su profesión, ya que estos son instrumentos que guían los actos humanos en un espacio y situación concreta. Responden a intereses, necesidades, aspiraciones y valores del área en la que fue formado o de la institución en la que se pretende laborar. Su propósito de acuerdo con Gibson (1990, citado por Angulo y Acuña, 2005) es proporcionar principios generales, que sirvan como regla de decisión para cubrir la mayoría de las situaciones a las que se enfrentan los docentes.

Situar la formación axiológica como base del compromiso ético profesional de los alumnos, transfiere por ende un mayor compromiso del docente, en el que no sólo se identifique como un modelo en su quehacer, sino aun más como persona. Ante esto, el profesor debe estar atento a lo que ocurre consigo mismo para desarrollar un trabajo responsable. Ya que le permite manejar de forma consciente sus ideas, afectos y emociones. Lamentablemente, existen profesores que desarrollan el proceso de enseñanza-aprendizaje no siendo conscientes de lo que sus acciones pueden provocar en sus alumnos (Narvárez, 2007). Por tanto, es indispensable a partir de la formación axiológica fomentar la autonomía docente cuyo objetivo permita al estudiante que se forma como futuro profesor ir aceptando los roles que le toca desempeñar en la institución, así como ser responsable de sus acciones y de los resultados de las mismas.

Conclusiones

Pensando que el espacio educativo es indispensable para la formación integral, tanto personal como profesional de los alumnos, resulta necesario no perder de vista cómo la reflexión axiológica puede concretar o integrar los saberes, las emociones, las creencias o las convicciones que los estudiantes poseen. He aquí la necesidad de reformular la formación del estudiante, a través de una reflexión continua de sí mismo y de sus interacciones en el aula.

Es fundamental considerar cuando se utilizan las TIC como herramientas para apoyar el aprendizaje, la insistencia a los estudiantes en utilizarlas de manera responsable y ética. Es preciso hacerles ver que las tecnologías solamente son herramientas de apoyo para la construcción de su aprendizaje y que por ese motivo, su uso debe ser con medida y sensatez, pues es bien sabido que a través de las tecnologías se transmiten contenidos aparentes. Por otro lado, de manera muy especial el profesor en su papel de mediador debe aprovechar con mayor frecuencia, las bondades de estas herramientas en los espacios presenciales y virtuales de comunicación e interacción, como personas que actúan de acuerdo con sus valores. Como parte importante en el trabajo docente es preciso que oriente la actividad en las TIC de tal forma que la formación humana y profesional sea la adecuada, en donde los valores y la ética sean un eje de acción básico.

Referencias

Acosta, A. (2008). La universidad de papel y el papel de la imaginación: comentarios a los ensayos críticos de Porter sobre la Universidad que tenemos y la que deseamos. *Revista de la Educación Superior*, XXXVII (4), 165-170.

- Ángulo, N. y Acuña I, (2005). Ética del docente. *Revista Educación en Valores*. Año 2, vol. 1, (3), España.
- Beltrán, D. (2010). El concepto de valor desde la perspectiva de los actores educativos. *Memoorias del I Coloquio de Investigación Educativa*. UNASLETRAS. Yucatán, México, 33-46.
- Cabero, J., Barroso, J. y Román, P. (2002). *La influencia de las tic en los entornos de formación: posibilidades, desafíos, retos y preocupaciones*. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/Infnnnt.htm> (Consultado en junio de 2014).
- Cañellas, A. (2006). *Impacto de las TIC en la educación: un acercamiento desde el punto de vista de las funciones de la educación*. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=9250 (Consultado en junio de 2014).
- Caracuel, M. (2003). *Valores éticos en la prensa escrita*. España: Universidad Complutense de Madrid.
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza*. España: Alianza Editorial.
- Diccionario de la lengua española (DRAE). La edición actual —la 22a, publicada en 2001.
- Duart, J. (2002). *Educación en valores en entornos virtuales de aprendizaje: realidades y mitos*. Recuperado de <http://www.uoc.edu/dt/20173/index.html>
- Escudero, J. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina: Siglo XXI.
- Gervilla, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista española de pedagogía*, LVIII (215), 39-58.
- Gvartz, S. y Palamidessi, M. (2008). *EL ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Hartman, R. (1973). Robert's Hartman Institute. *AxiologyAsAScience*. Recuperado de: <http://www.hartmaninstitute.org/axiologyasascience/> (Consultado el 23 de mayo de 2014).
- Johnson, H. T. (1968). *Currículum y educación*. España: Paidós Educador.
- Malagón, L. A. (2007). *Currículo y pertinencia en la educación superior*. Bogotá: Magisterio.
- McLuhan, M. y Agel, J. (1967). *The medium is the message*. Londres: Penguin Books.
- Narváez, M. (2007). Formación ética del docente universitario. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria* (ridu). Año 3 (2). Recuperado de http://beta.upc.edu.pe/calidadeducativa/ridu/2007/ridu4_4MN.pdf (Consultado el 8 de junio de 2010).
- Ornstein, A. y Hunkins, F. (2004). *Curriculum. Foundations, principles and issues* (2a. ed.). EUA: Pearson.
- Pérez Ferra, M. (2000). *Conocer el currículum para asesorar en centros*. Málaga: Aljibe.
- Posner, G. (2005). *Análisis del currículo* (3a. ed.) México: McGraw-Hill.
- Rendón, M. (1999). La naturaleza dialógica de la ciencia bibliotecológica en el contexto de las nuevas tecnologías de la información. *Revista General de Información y Documentación*, vol. 9, núm. 1, 33-45. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/download/RGID9999120033A/10628> (Consultado el junio de 2014).
- _____ (2007). *Relación de las tecnologías de la información y comunicación con la axiología*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181414861001> (Consultado en junio de 2014).
- Rodríguez, J. (2004). *Fundamentos multiculturales y axiológicos de la educación a distancia a través de las TIC para la universalización e internacionalización de la educación superior*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/750Rodriguez.PDF> (Consultado en junio de 2014).
- Rozada, J. (1997). *Formarse como profesor*. Oviedo: Universidad.

Capítulo

7

Formación del
altruismo en
la educación
superior

Juan Carlos Mijangos Noh,* Carmen Castillo Rocha,
Facultad de Antropología,
Universidad Autónoma de Yucatán

*Correo electrónico: jc.mijangos@uady.mx

¿Qué se dice acerca del altruismo?

El concepto altruismo es una creación de la modernidad. Ferrater (2004:129) atribuye la introducción del concepto a Augusto Comte. El llamado padre de la sociología planteaba el altruismo en oposición al egoísmo, entendido éste último como el exclusivo amor de una persona por sí misma. Desde el punto de vista del autor francés, expuesto en su *Système de politique positive* (1851) el altruismo constituye el cimiento de una moral de carácter sistemático y se caracteriza por la puesta en práctica de actos benéficos en favor de otro u otros, y, en algunos casos, incluso en contra del propio interés.

En la discusión filosófica y sociológica de la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX (dominada por el positivismo) se dio un esfuerzo, claramente intencionado, por separar de motivos de teológicos las explicaciones y puesta en práctica de ciertos valores y procedimientos éticos, entre ellos, el altruismo. Por ello no resulta extraño que autores como Spencer y Scheler se planteen el altruismo como el culmen de la moral utilitaria que rige la modernidad capitalista (Ferrater, 2004: 130).

Las explicaciones acerca de las causas que provocan el actuar altruista suelen dividirse entre las de aquellos que atribuyen dicho comportamiento a un ulterior interés egoísta y las de quienes rechazan la existencia de motivos de carácter individual como fuente del proceder benefactor (Ferrater, 2004:129-130). Dado que no es nuestro objetivo en este trabajo contribuir a la discusión filosófica sobre las razones que explican y justifican en un nivel más abstracto el altruismo, en este estudio solamente consignaremos lo que la evidencia recabada nos permite ver. Como más adelante desarrollamos en detalle, hemos encontrado que el comportamiento altruista de diferentes estudiantes de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) tiene indicios que apuntan hacia los dos tipos de explicaciones, que aquí expresamos en relación con un “gradiente” que va del comportamiento altruista aparentemente exento de interés individual hasta el que es motivado por algún tipo de interés o beneficio personal pero que, finalmente, se convierte en una conducta pro social (Baron y Byrne, 2005:397).

El tema reviste particular relevancia en un ámbito institucional en el que se plantea, explícitamente, el impulso a la práctica de la responsabilidad social universitaria que entre sus elementos incluye: “La capacidad de lograr cambios significativos y duraderos en los conocimientos, habilidades, actitudes, competencias, concepciones del mundo, valores y formas de vida práctica de los habitantes de la región en la que se desenvuelven las actividades universitarias” (UADY, 2010:28). Si bien es cierto que el valor del altruismo no se enfatiza como uno de los componentes esenciales de la responsabilidad universitaria, también es verdad que nuestra experiencia en un escenario real de aprendizaje nos ha dejado muestras fehacientes de la importancia formativa del altruismo, vivido entre y con las personas de la comunidad a la que sirven nuestros estudiantes. A éste respecto destacaremos que, desde nuestra perspectiva de análisis, los estudiantes universitarios no son benefactores verticales o “donadores” de altruismo. Los universitarios, profesores y discentes, somos más bien aprendices en el ejercicio de un valor que, junto con la práctica de la solidaridad y la generosidad, forman parte del conjunto de herramientas con las que el pueblo maya de muchas comunidades yucatecas contemporáneas resiste los embates de una modernidad que las más de las veces los discrimina en sentido negativo.

Estudios sobre el altruismo de estudiantes de educación superior

Antes de entrar al examen de la evidencia empírica que hemos recabado en el transcurso de 18 meses de trabajo, haremos un repaso por la literatura en la que se reportan estudios acerca del altruismo de estudiantes universitarios.

Scott y Marshall (2005:15) reconocen la existencia de un extenso campo de investigación en relación con el altruismo. Sin embargo, es posible verificar que el tema ha suscitado relativamente poca atención en años recientes y no tan recientes, sobre todo si hacemos énfasis en la formación y puesta en práctica del altruismo entre estudiantes de educación superior, particularmente en el nivel de licenciatura.

En nuestra búsqueda en diferentes bases científicas de datos, de artículos y reportes de investigación, recientes y no tan recientes, que tratan el tema del altruismo de estudiantes de nivel licenciatura, encontramos trabajos que se enfocan en las explicaciones a las que pueden atribuirse las elecciones de voluntariado de estudiantes de nivel superior (Espinosa, Mayoral y Laca, 2013; Roberts y Unni, 2013; Eubanks, 2008). Otros estudios se enfocan en el descubrimiento de patrones comunes que permitan caracterizar a estudiantes de licenciatura con inclinaciones altruistas o no altruistas en el ámbito de la donación de órganos (Wu, Tang y Yogo, 2013; Khalaila, 2013). Un tercer tipo de estudio empírico se centra en la búsqueda de las razones (egoístas o no) subyacentes en los comportamientos o inclinaciones altruistas (Araque *et al.*, 1995; Roundy, Griffith, Jensen y Allen, 2005). Finalmente, encontramos estudios a través de los cuales se tratan de reconocer los efectos de ciertas características (depresión, religiosidad) en las inclinaciones altruistas o no altruistas de las personas del grupo estudiado (Eubanks, 2008; Khalaila, 2013).

Como puede observarse, si bien todos estos estudios tienen en común el tratar del tema del altruismo entre estudiantes de nivel licenciatura, ninguno de ellos se enfoca en la caracterización cualitativa de los estudiantes respecto al aprendizaje del comportamiento altruista. Más aun, podemos apuntar que la idea subyacente a la mayoría de estos estudios es que el estudiante es ya un “donante” altruista, más que un sujeto en cuya formación los no universitarios pueden ser los catalizadores y modeladores de los comportamientos altruistas. Bajo esta última idea es que desarrollamos los argumentos del siguiente apartado de esta disquisición.

Entre el interés egoísta y la devoción desinteresada

Antes afirmamos que, a partir de la evidencia recabada durante nuestra experiencia como docentes e investigadores en un escenario real de aprendizaje, encontramos que las diferentes formas de altruismo de estudiantes de diversos programas de la UADY se mueven en un gradiente que va desde el comportamiento altruista que se efectúa a partir del comportamiento pro social, hasta aquel que tiene rasgos (al menos externos) de devoción desinteresada. La expresión requiere de algunas precisiones que a continuación haremos.

En principio el altruismo, en tanto actitud, presenta para su verificación los mismos problemas de otras actitudes respecto a su aspecto intencional. Esto quiere decir que, si bien podemos verificar el componente comportamental del hecho altruista, para identificar la intencionalidad de tal hecho requerimos acudir al discurso del ejecutante de lo que es considerado un acto altruista. En ese sentido, como en muchos otros casos de la investigación social, corremos el riesgo de recabar elementos de discurso filtrados con los que la persona trata de racionalizar sus comportamientos en formas políticamente correctas o socialmente aceptadas.

El elemento de lo socialmente aceptado también nos coloca, en el marco concreto de la institucionalidad escolar universitaria, ante el problema de formas instituidas de “egoísmo”, razón última que según algunos autores explica el comportamiento pro social (Araque *et al.*, 1995, 7). Esto quiere decir que prácticamente nadie en la universidad podría ver como inapropiado o indebido que un estudiante reclame o reciba reconocimiento por medio de calificaciones, créditos o constancias debido a sus aportaciones altruistas hacia personas que, por su reconocida condición de marginación, suelen ocupar el estatus de beneficiarios del altruismo universitario.

Si lo anterior es así, y las evidencias que a continuación presentamos parecen confirmarlo, entonces parece factible afirmar que la estructura misma de la institución escolar universitaria favorece el comportamiento pro social y tiende a ocultar formas de devoción desinteresada que se expresan en forma altruista.

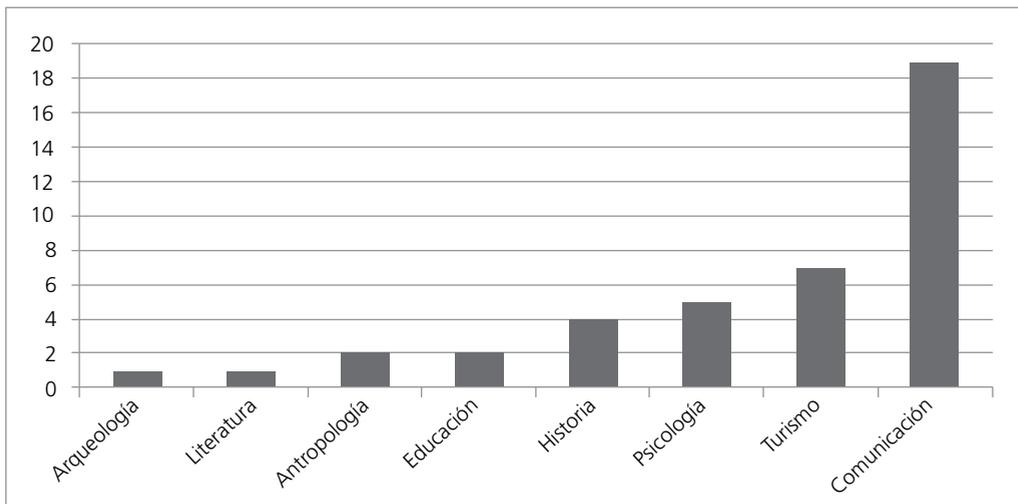
De cualquier forma, como discutimos más ampliamente líneas adelante, algunas instancias de la UADY presentan más facilidades en tanto que otras ofrecen trabas mayores al desarrollo del altruismo, sea en su forma de comportamiento pro social o en su calidad de devoción desinteresada. Las trabas a la expresión del altruismo de los estudiantes universitarios pueden ser de índole administrativa o económica pero, como en el caso que aquí se reporta, siempre pueden ser vencidas por el altruismo organizado de profesores, administradores y de los propios estudiantes.

Tipos de altruismo

Lo que aquí se reporta son experiencias vividas en la comunidad de Canicab, Acanceh, Yucatán, vinculadas al proyecto *Creación de un espacio transdisciplinario de interpretación etnoecológica para la educación de niños y adultos* que formó parte de las iniciativas apoyadas por la Unidad de Proyectos Sociales UADY durante el año 2013. Como parte de este proyecto se pretendía no sólo promover algún tipo de mejora en el contexto de una comunidad específica, sino la formación de estudiantes universitarios en escenarios reales de aprendizaje. Se establecieron varias estrategias para vincular a los estudiantes con la comunidad: asignaturas *in situ*, prácticas profesionales, servicio social, voluntariado e investigación. De estas acciones se describen solamente las primeras cuatro que fueron las que más directamente involucraron trabajo a favor de la comunidad de Canicab.

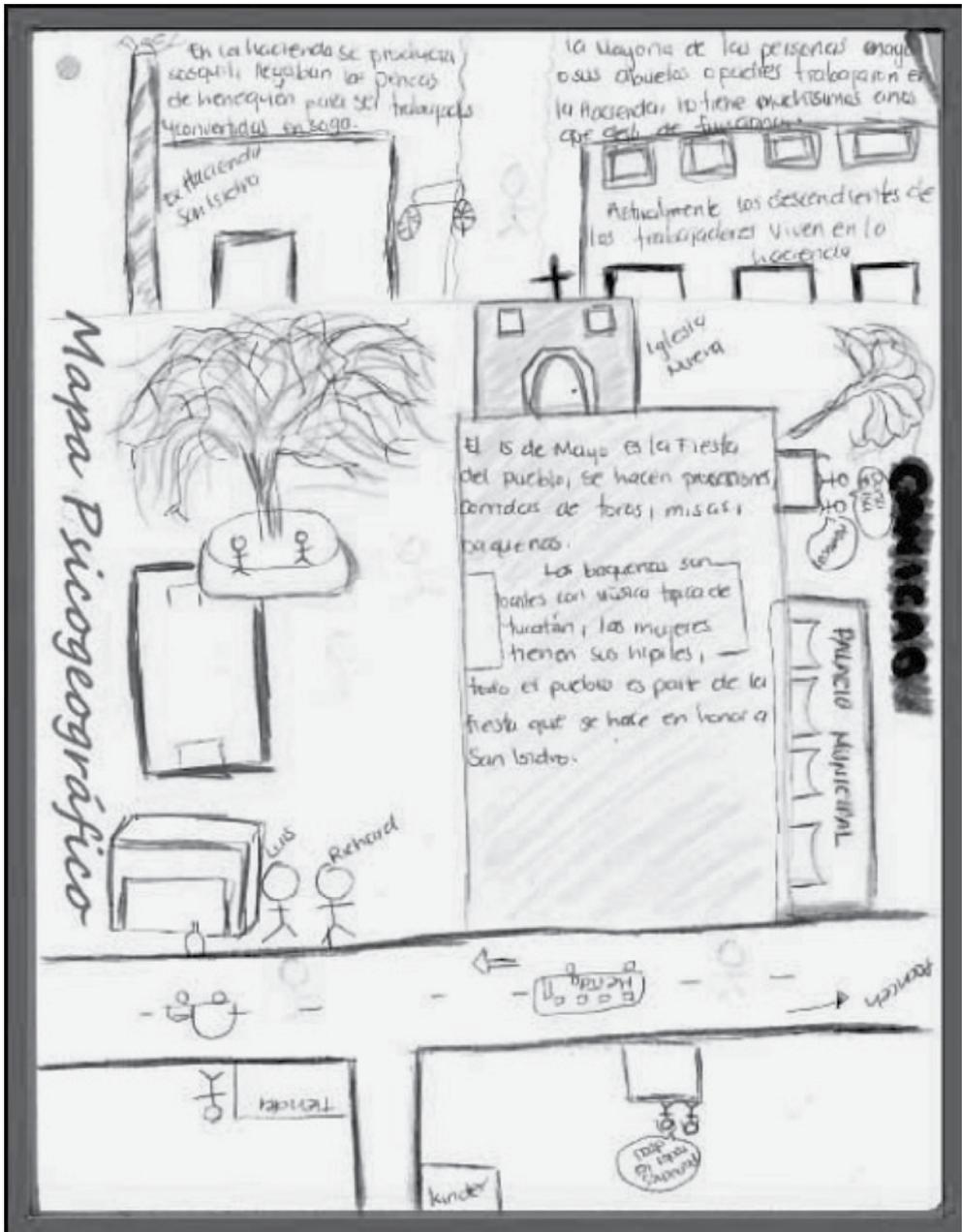
Asignaturas in situ. En el verano del 2013 se impartieron tres asignaturas desde la Licenciatura en Comunicación Social que implicaron un mayor o menor grado de apoyo a los procesos sociales que se llevan a cabo en la comunidad de Canicab. En estas asignaturas se integró al mayor número de estudiantes involucrados en el proyecto. Se inscribieron un total de 41 estudiantes, algunos de ellos cursaron dos o tres de las asignaturas en campo. Las áreas disciplinares en las que se forman los estudiantes se muestran en la gráfica 7.1. Considerando que las asignaturas se impartieron desde la Licenciatura en Comunicación Social, resulta natural que 46% de los estudiantes involucrados pertenecieran a dicha disciplina. Conviene observar que todos pertenecen a los campos de las ciencias sociales y las humanidades.

Gráfica 7.1 Áreas disciplinares de los estudiantes



En la asignatura titulada “Comunicación y creatividad km 0” impartida por la doctora Silvia Barbotto se tuvo como propósito explorar las posibilidades comunicativas, críticas y creativas de los estudiantes desde la transdisciplinariedad, para lo cual los universitarios estuvieron colaborando con los estudiantes de la secundaria de la localidad en la creación de “mapas psicogeográficos” (Paraskevopoulou, Charitos y Rizopoulos, 2008:9) como el que se muestra en la figura 7.1. Esta asignatura implicó cuatro visitas a la comunidad.

Figura 7.1 Mapa psicogeográfico con lugares y significados



En la asignatura titulada “Elaboración y desarrollo de proyectos de participación comunitaria” impartida por la licenciada Silvia Sosa Castillo el objetivo fue analizar y valorar la importancia de la participación comunitaria y desarrollar proyectos para el desarrollo y el cambio social en las comunidades, relacionando los contenidos teóricos que permitieran generar una propuesta dialógica y participativa. Esta asignatura vinculó a los estudiantes con la realidad existencial de los jóvenes de Canicab, sus posibilidades educativas y laborales y sus aspiraciones personales y para con su comunidad. Fueron dos ocasiones en las que los jóvenes universitarios se reunieron para dialogar con los jóvenes de la localidad.

Una tercera asignatura tuvo por título “Investigación participativa comunitaria” impartida por Juan Carlos Mijangos Noh. El objetivo era que los alumnos conocieran y pusieran en práctica aspectos del proceso de investigación participativa en una comunidad maya del estado de Yucatán. Esta asignatura fue la que tuvo mayor número de estudiantes y se impartió los sábados en la propia comunidad, contó con la asistencia y participación de universitarios en calidad de oyentes y de personas de la propia comunidad desde niños hasta personas de la tercera edad que asistieron y participaron a la par de los estudiantes universitarios. La asignatura coincidió con un brote de hepatitis que contagió al 50% de los discentes del jardín de niños, por lo que quienes participaron en la asignatura se vieron envueltos en un ejercicio de investigación y promoción de la salud en la propia comunidad haciendo visitas casa por casa, realizando entrevistas y repartiendo pastillas de cloro y plata coloidal.

Cabe señalar que esta asignatura se impartió los sábados, por lo que llamó la atención de aquellos estudiantes que estudian y trabajan y encontraron en el horario una interesante posibilidad de obtener créditos académicos con menor dificultad, así lo expresaron en la primera sesión el 25 de mayo de 2013; inclusive para algunos la asignatura representó la conclusión de su malla curricular. Adicionalmente, hubo un grupo de personas, tanto estudiantes universitarios (particularmente de la Facultad de Educación) como de la comunidad, que no recibieron crédito alguno por su participación en la asignatura y quienes también realizaron varias jornadas de trabajo bajo el sol a favor de la comunidad sin la intención de recibir algo a cambio.

Prácticas profesionales. Son muy pocas las licenciaturas que tienen contempladas las prácticas profesionales dentro de su malla curricular, pero en la Facultad de Ciencias Antropológicas, la Licenciatura en Comunicación Social sí incorpora este elemento formativo con el nombre de Formación en la práctica, esto abrió la posibilidad de insertar a los estudiantes en el proyecto mediante esta modalidad. Hay una gran cantidad de instituciones y organizaciones que solicitan participar en la asignatura Formación en la Práctica y la demanda supera por mucho la cantidad de estudiantes de comunicación que cursan la asignatura. Cabe señalar que es una asignatura que representa un gran interés tanto para posibles empleadores como para los estudiantes, por lo que la decisión de hacer prácticas profesionales en un ámbito particular es estratégica. En una investigación realizada por Sidorova se señala que los estudiantes perciben esta asignatura tanto como un aprendizaje o actividad formativa, como su futuro campo laboral, y entre las razones de quienes eligen el campo de la comunicación para el desarrollo (en la cual se inserta el proyecto objeto de este análisis) se mencionó el gusto por el trabajo con la gente y por la comunicación interpersonal, pero también el “afán por ayudar a las comunidades y a las personas necesitadas” ((2009: 9). Los estudiantes ven como una opción viable a futuro el incorporarse a trabajar en el ámbito de la comunicación para el desarrollo, tanto en instituciones como en organizaciones de la sociedad civil, mostrando una preferencia por las organizaciones de carácter público-gubernamental. Ambas instancias debían suponer el desinterés por el lucro, si bien trabajar en algunas instituciones públicas implica interés mediato, por el poder.

Sidorova afirma que los alumnos que se involucraron en proyectos de comunicación para el desarrollo señalan que para efectuar proyectos en este campo se requiere de habilidades de

comunicación interpersonal así como de actitudes de responsabilidad y compromiso. Esta es un área que requiere necesariamente de formación fuera del aula, por lo que no identifican que se requieran asignaturas específicas sino un mayor trabajo fuera del aula vinculada con organizaciones y comunidades. De lo previo la autora concluye:

Es notorio que los estudiantes que se interesan por el área de CD (Comunicación y Desarrollo) requieren de un cambio cualitativo en la organización de la carrera [...] [se] deben establecer relaciones con los actores de desarrollo local fuera de la Universidad, entre ellos, las organizaciones gubernamentales y las OSC (Organizaciones de la Sociedad Civil) (Sidorova, 2009:18).

En el caso de los alumnos que participaron en el proyecto realizando sus prácticas profesionales, al ser entrevistados, una vez concluida la experiencia, manifestaron lo siguiente:

Definitivamente, el haber ido a Canicab tuvo un impacto definitivo en mi formación, no sólo porque yo haya logrado ahí mi tesis o mis prácticas, sino porque de entrada, me inserta Canicab en un escenario de aprendizaje real, en una dinámica comunitaria que ha formado en buena medida mis proyectos a futuro. Canicab se ha vuelto el marco en el que me pienso desenvolver en mucho tiempo, en proyectos tanto personales como en equipo de trabajo. Ha sido definitivamente una plataforma importante para que yo aplicara lo que aprendí en la carrera, pero sobre todo al enfocarme en el eje de la carrera que es comunicación para el desarrollo que es muy poco explorado en asignaturas [...] ha sido también como un proceso vocacional, el encontrar en Canicab una oportunidad para desarrollar esas habilidades, al parecer, muy más pero que no he encontrado otro espacio para desarrollar (A. L. E., comunicación personal, 4 de marzo, 2014).

Una segunda estudiante hace énfasis en las transformaciones que experimentó a nivel personal, no sólo respecto de su presente inmediato, sino en relación con sus expectativas laborales a futuro:

Debo confesar que cambió muchas cosas dentro de mi persona [...]. Me gustaría muchísimo lograr que este sea mi trabajo, que este tipo de proyectos y sobre todo en Canicab, en Ticopó, en Sac Chich, se pueda convertir en un trabajo (C. B. H., comunicación personal, 4 de marzo, 2014).

Como se puede observar, el trabajo a favor de la comunidad en estos dos casos se ve no solamente como una posibilidad de cursar una asignatura en un campo de interés para quienes participaron, sino como una opción de vida. En el primer caso esto se vincula a una vocación previa a la práctica, pero que no había encontrado el espacio adecuado para ser desarrollada; en el segundo caso la experiencia promovió un cambio en la misma persona. Conviene señalar que la segunda estudiante consiguió una beca que le sirvió de apoyo a su voluntariado, y que ella decidió ceder un tercio de ese recurso al proyecto y otro tercio lo otorgó al otro estudiante que también estuvo participando en el proyecto. Es decir, su aportación no sólo estuvo vinculada con el trabajo que hizo en la comunidad, sino con la donación de una parte del beneficio que le fue otorgado.

Habría que decir que estos dos estudiantes participaron en las asignaturas *in situ*, que ambos continuaron y continúan realizando trabajo voluntario en la comunidad, que decidieron realizar sus trabajos de titulación teniendo como objeto empírico problemáticas de la comunidad, y que uno de ellos realizó su servicio social apoyando al proyecto una vez concluidas sus prácticas profesionales. También conviene señalar que ambos, más allá de lo propuesto en el proyecto, se organizaron de manera independiente para apoyar las iniciativas de desarrollo académico de

jóvenes de la comunidad. Es decir, los estudiantes recibieron créditos por una parte del trabajo, pero a partir de ahí continuaron vinculándose con el proyecto sin beneficio curricular ni económico, e incluso aportando sus propios recursos.

Servicio social. Dos estudiantes decidieron hacer su servicio social en acciones vinculadas a la comunidad. En un caso, la estudiante dio continuidad a sus prácticas profesionales en acciones directamente vinculadas al proyecto propuesto, y en el segundo caso en apoyo a las necesidades educativas de los niños de la primaria que se detectaron en la comunidad durante el transcurso del mismo, para lo cual fue necesario construir un nuevo proyecto. De la primera estudiante ya se habló en el apartado previo y respecto de la segunda, habrá que decir que una vez concluido el tiempo de su servicio social, la estudiante siguió brindando apoyo a los niños de Canicab por un semestre más, de manera altruista, con el trabajo que ello representaba y pagando de su peculio el costo diario implicado del transporte.¹

Voluntariado. El trabajo voluntario inició desde antes de la puesta en marcha del proyecto. Participaron en él estudiantes de la Facultad de Ciencias Antropológicas y de la Facultad de Educación. La tarea consistía en levantarse los sábados a las cinco de la mañana (en un caso viajar desde el puerto de Progreso a la ciudad de Mérida y de ahí a Canicab) para pasar una jornada chapeando bajo el sol, convivir con la comunidad y contribuir a la conformación del espacio en diversos sentidos: organizacionales e infraestructurales.

El sector más activo durante el primer semestre de la actividad fue el colectivo Áantaj Sáansamal integrado por once mujeres que cursaban el primer año de la licenciatura en Educación. En total fueron cinco estudiantes de la licenciatura en Comunicación Social, dos estudiantes de la maestría en Investigación Educativa y doce estudiantes de la licenciatura en Educación quienes en algún momento realizaron trabajo voluntario sin que estuviera vinculado con ninguna asignatura ni recibir a cambio ningún tipo de créditos por ello. Dieciocho de ellos fueron en algún momento discentes de Juan Carlos Mijangos Noh, y tres de ellos alumnos de Carmen Castillo Rocha.

Al interior de la UADY solamente se incorporaron alumnos de los profesores arriba indicados, pero hubo personas que pertenecían a otras instituciones que hicieron trabajo a favor de la comunidad por diversas razones; fue el caso de 19 estudiantes que estuvieron realizando verano de investigación y que a la par de su ejercicio académico llevaron a cabo diversas tareas en beneficio de la comunidad como talleres infantiles, campañas medioambientales, un torneo de fútbol, talleres de lengua maya, repostería y bordado.

Campos de validación de la conducta altruista

En lo que se mencionó con anterioridad, se puede identificar diversos motivos por los cuales los estudiantes universitarios se han visto involucrados en tareas a beneficio de terceras personas por motivos diversos y que se distribuyen en un gradiente que va desde el comportamiento pro social con interés egoísta, hasta el franco altruismo, iniciaremos describiendo el primer concepto.

Ayudar y enriquecer la experiencia de vida. No se debe perder de vista que el paso por la universidad se propone, en principio, como una actividad formativa, que puede preparar a las personas para la vida profesional, pero también la universidad puede ser un espacio que ayude a los jóvenes a construirse como personas, como seres humanos plenos. Los estudiantes identifican

¹ Se vincularon también prestadores de servicio social de la Facultad de Ingeniería, pero únicamente mediante un par de visitas a la comunidad para realizar un levantamiento topográfico.

que las asignaturas que implican escenarios reales de aprendizaje también pueden ser espacios para atender las necesidades y problemáticas de otros. Este tipo de asignaturas y escenarios reales ofrecen un tipo de aprendizaje “más integral” y que va mucho más allá de un ejercicio cognitivo tocando los ámbitos de la vivencia. Los siguientes testimonios dan cuenta de ello:

[...] fue como volver a empezar, conocer personas, ver cómo viven, y el hecho de crear estos lazos de confianza en los que las personas se acercan a ti y te van comentando (...). Vas aprendiendo a tratar con personas y a saber qué puedes o no debes hacer (...) un aprendizaje un poco más integral (...) creces no solo como persona, también como estudiante (...). Realmente considero que ha sido un aprendizaje muy grande en muchos puntos (O. M. Y, comunicación personal, 26 de marzo, 2014).

Otra persona enfatiza en aspectos que van más allá del aprendizaje de contenidos y procedimientos metodológicos o disciplinarios:

Creo que aprendí, creo, cosas más trascendentes que la operación de una investigación, o diagnóstico o intervención (...). Reí mucho. Siempre es más importante. Sentí (M.V.B., publicación en Facebook, 8 de julio, 2013).

Otra estudiante apunta el cambio radical que la experiencia le hizo experimentar:

Canicab ha significado para mí un giro de 360°, no podría explicarlo, me hizo entender el poder del trabajo en conjunto, de escuchar de verdad y de poder caminar juntos, juntas, creo sinceramente que ha cambiado mi vida en más de un sentido (C. B. H., *inbox* en Facebook, 1 de julio, 2014).

Ayudar, aprender y acreditar. Hay otro grupo de estudiantes que participa en este tipo de actividades en pro de causas de terceras personas por motivos diversos. Para algunos de ellos, las materias de verano representaron una segunda opción y se inscribieron a ellas porque ya no alcanzaron cupo en las asignaturas que querían; para otros, la elección estuvo orientada por el día y la hora en la que se impartió la asignatura independientemente del contenido; para otros, la motivación fue compartir su última asignatura con su grupo de amigos. No obstante, la relación instrumental con las materias de verano y quizá también con las prácticas profesionales o con el servicio social, estos jóvenes trabajaron jornadas bajo el sol, de casa en casa, además consiguieron involucrarse, apoyaron la causa y beneficiaron, en este caso, a la comunidad de Canicab.

En un momento distinto, otros estudiantes han manifestado que se adscriben a este tipo de prácticas porque implican “hacer trabajo de campo” o porque quieren “ir a comunidad”, lo cual no sucede en la mayoría de las propuestas académicas que ofrece la UADY. Estos estudiantes eligen para su formación experiencias que los obligan a alejarse de su zona de confort y a enfrentar situaciones de diálogo intercultural que les permiten conocer al “otro” y conocerse “en el otro”. En este diálogo los estudiantes inician con la expectativa de que llegado el momento van a poder hacer “algo” por alguien que no ha tenido acceso a las oportunidades educativas, económicas y sociales que ellos han tenido, pero al iniciar las conversaciones encuentran que reciben mucho de la comunidad. Su razón explícita es el propio aprendizaje, lo cual es natural si se encuentran en un contexto que está estructurado para ofrecer reforzadores por ello. Los siguientes testimonios nos ayudan a conocer aspectos y matices de lo que aquí se plantea:

El trabajo dentro de comunidades de nuestro estado no sólo beneficia a la memoria de los habitantes, sino que también a nosotros mismos. Nos hace portadores de historia, que de igual manera podemos compartir con más personas y contribuir al crecimiento de una memoria colectiva que muchas veces ignoramos y forma parte de nuestros antepasados (L. T. P., comunicación personal, 4 de julio, 2014).

Existen, desde luego, otras razones de tipo formativo para apreciar el trabajo que este tipo de experiencias a favor de la acción pro social. El siguiente testimonio permite vislumbrar el carácter de formadores que adquieren los habitantes de Canicab que participan en el proyecto:

Además de trabajar de manera multidisciplinaria y obtener diferentes perspectivas, algo que considero importante en mi aprendizaje es que mi panorama respecto a trabajos comunitarios ahora es más amplio y con una perspectiva de trabajo en conjunto y de aprender de los pobladores y no de ir con la visión de enseñar e imponer (A. S., publicación en Facebook, 7 de julio de 2013).

Altruismo

Examinemos ahora los diferentes tipos de altruismo que hemos observado a lo largo de esta experiencia.

Altruismo a costa del tiempo libre y de los propios recursos. Como se mencionó, hay una importante cantidad de estudiantes que se adscribieron al proyecto en las diferentes modalidades con el fin de realizar actividades académicas que les permitieran avanzar en los créditos para obtener un título de licenciatura, pero también hay que señalar que de los 57 estudiantes de la UADY involucrados en el proyecto, hubo 4 hombres y 15 mujeres que estuvieron apoyando las actividades sin el interés de recibir algo a cambio, por el contrario, invirtieron su tiempo y sus recursos personales de diversos tipos para apoyar las actividades. Esto no responde a un diseño estructural que ofrezca a los estudiantes este tipo de oportunidades, sino a la gestión de los profesores y al interés personal de los estudiantes. Es posible identificar lo anterior, ya que 18 de los 19 estudiantes involucrados en el voluntariado fueron, en el semestre anterior, estudiantes de uno de los profesores involucrados en el proyecto. Por otro lado, la estudiante que más se involucró en el proyecto tiene una trayectoria de 10 años de trabajo voluntario y participación en 20 proyectos diferentes. Respecto de sus razones para ayudar comentó:

En este momento, una de las cosas que me motivan es la felicidad y el bienestar. Una felicidad desde personal hasta colectiva (C. B. H., *inbox* en Facebook, 1 de julio, 2014).

Altruismo y responsabilidad social, ¿quién ayuda a quién? Hubo otros actores involucrados que se mostraron interesados en apoyar el desarrollo de alguien más que no han sido considerados en este esquema. Durante las asignaturas en campo, acompañando el servicio social, las prácticas profesionales, como informantes para los trabajos de titulación, como ayudantes al momento de chapear y limpiar el terreno y sin ningún afán de lucro ni de beneficio propio, habitantes de la comunidad de Canicab se volcaron a favorecer el desarrollo de los estudiantes universitarios. Nosotros interpretamos que, ante esa altruista actitud de los canicabenses los estudiantes, en última instancia, no hicieron sino corresponder a dichas gentilezas. Así lo identifica una estudiante:

[...] Estar conviviendo con personas que están en el campo y trabajan animales siempre te deja un conocimiento extra. Durante ese tiempo pude aprender un poco sobre ganadería, gracias a don Víctor, o también platicábamos con señoras sobre plantas (O. M. Y, comunicación personal, 26 de marzo, 2014).

Otra estudiante lo expresa en estos términos:

Me hizo darme cuenta de muchas cosas que yo no había notado que son importantes, aprendí muchísimo, yo realmente dudo que las personas hayan aprendido algo de

nosotros, sino que fue al revés, un aprendizaje para nosotros, tratando de no modificar y no imponer ciertas cosas (C. B. H., comunicación personal, 4 de marzo, 2014).

El agradecimiento de los estudiantes ante el comportamiento pro social estuvo también dirigido a los profesores y a los propios compañeros, como se observa a continuación:

A los profesores, gracias por esta experiencia y por prestarnos las facilidades tanto de transporte, como sus conocimientos y su guía para llevar a cabo las sesiones y actividades de los sábados. Me llevo un buen sabor de boca con esta materia y, sobre todo, con las experiencias positivas y aprendizajes que pude adquirir. Realmente da gusto ver cómo este proyecto va tomando forma cada vez más con el esfuerzo de todos nosotros (...). Para finalizar, a mis compañeros, gracias por aportarme algo desde sus trincheras y saberes; de igual manera espero haber aportado algo en ustedes (X. M. V. publicación en Facebook, 8 de julio de 2013).

¿Cómo se promueve u obstaculiza el altruismo de nuestros estudiantes?

De lo arriba expuesto podemos identificar dos formas de involucrarse en actividades que, de alguna manera, invitan a tomar acciones a favor de terceras personas. En un caso hay un interés específico en el propio desarrollo que bien puede estar orientado por construir una experiencia de vida o por acumular créditos académicos que servirán, finalmente, para obtener un título de licenciatura. En un segundo caso, como un franco altruismo que implica un esfuerzo y un costo personal sin esperar recibir retribución alguna, quizá vinculado a la conciencia de vivir en una sociedad injusta e inequitativa.

Desde nuestro punto de vista, el altruismo de los estudiantes que se han involucrado en el proyecto, sea en su forma de comportamiento pro social o en su forma más desinteresada no, es producto de un solo elemento.

Podemos notar, desde luego, influencias de los antecedentes e historias de cada uno de los estudiantes: influye la religiosidad, la experiencia en proyectos similares, el deseo de contribuir con algo al alivio de situaciones injustas. Prácticamente cada estudiante, su historia y su contexto representan un universo de posibilidades explicativas.

Asimismo, queremos y debemos aquilatar el valor formativo que tiene para nuestros estudiantes el contacto con las personas de la comunidad de Canicab. En muchos sentidos, el altruismo de los canicabenses, su generosidad, solidaridad y apertura, modelaron para los universitarios (profesores y estudiantes) formas de ejercicio altruista ante las cuales nuestra acción no es más que una respuesta consonante.

En el caso de la UADY, además del discurso de responsabilidad social universitaria, debemos considerar algunos elementos que a continuación explicamos brevemente.

En principio, el desigual nivel de compromiso institucional de diferentes administraciones con acciones académicas, de docencia y de administración que propicien la formación altruista de nuestros estudiantes. Mientras en Facultad de Ciencias Antropológicas se apoyó con recursos, personal y espacios de docencia e investigación el desarrollo de estas experiencias, en la Facultad de Educación fueron diversas las trabas y negativas puestas: desde la no aceptación de materias optativas, hasta la negación de recursos de transporte para los estudiantes. Sin embargo, nada de eso, fue ni es obstáculo para que los estudiantes de la Licenciatura en Educación y de toda la UADY se involucraran en proyectos de beneficio social: el altruismo se forma y se construye con más altruismo.

Por otro lado, se debe recalcar que la estructura universitaria puede motivar la conducta pro social a través de sus requisitos y créditos. Sin embargo, el altruismo no puede (acaso tampoco debe) plantearse como un requisito. Desde nuestro punto de vista, la universidad debe propiciar espacios y vínculos donde el altruismo florezca, aunque su semilla haya sido sembrada en otros ámbitos de la vida de nuestros estudiantes.

Referencias

- Araque, E., Córdoba, J., Clar, L., García-Brisach, I., García-Piñana, S., García-Verdugo, M., Lozano, E. y Vila, M. (1995). El altruismo en el ámbito universitario. *Fòrum de Recerca*, (1). Recuperado de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/80587/forum_1995_7.pdf?sequence=1
- Baron, R. A., y Byrne, D. (2005). *Psicología social* (10a ed.). México: Pearson Educación.
- Comte, A. (1851). *Système de politique positive, ou, Traité de sociologie, instituant la religion de l'humanité*. París: Carilian-Goeury.
- Espinosa, E., Mayoral, E. G., y Laca, F. A. (2013). Altruismo y bienestar social en la explicación de voluntariado en estudiantes mexicanos de bachillerato y licenciatura. *Psicología Iberoamericana*, 1(2), 85-95. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/104/10428759003.pdf>
- Eubanks, A. C. (2008). *To what extent is it altruism? An examination of how dimensions of religiosity predict volunteer motivation amongst college students*. Doctoral dissertation, Department of Psychology, Graduate School Southern Illinois University at Carbondale.
- Ferrater, J. (2004). *Diccionario de filosofía* (tomo I, A-D). Barcelona: Ariel Filosofía.
- Khalaila, R. (2013). Religion, altruism, knowledge and attitudes toward organ donation: A survey among a sample of Israeli college students. *Medicine and Law*, 32(1), 115-129.
- Paraskevopoulou, O., Charitos, D., y Rizopoulos, C. (2008). Prácticas artísticas basadas en la localización que desafía la noción tradicional de cartografía. *Artonodes*, (8), 1-11. Recuperado de http://www.uoc.edu/artnodes/8/dt/esp/paraskevopoulou_charitos_rizopoulos.pdf
- Roberts, J., y Unni, R. (2013). Altruism of college students- An exploratory examination of volunteering intentions. *Proceedings of the Annual Meeting of the Association of Collegiate Marketing Educators*, Albuquerque, NM, EUA. Recuperado de http://acme-fbd.org/wp-content/uploads/2014/04/ACME_2013_Proceedings.pdf
- Roundy, L. M., Griffith, M. E., Jensen, S. E., y Allen, J. A. (2005). Altruism in the context of door-courtesy behaviors among college students. *Psychology Faculty Publications, Department of Psychology, University of Nebraska, Omaha*, 1, 37-42.
- Scott, J., y Marshall, G. (editors). (2005). *A dictionary of sociology* (3th edition). Londres: Oxford University Press.
- Sidorova, Ksenia (2009). Formación universitaria y desarrollo local: el caso de profesionales en comunicación social. Ponencia presentada en el VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo, ciudad de México.
- Universidad Autónoma de Yucatán (2010). *Plan de desarrollo institucional 2010-2020*. Mérida, Yucatán, México: UADY.
- Wu, A., Tang, C. S., y Yogo, M. (June, 2013). Death anxiety, altruism, self-efficacy, and organ donation intention among Japanese college students: A moderated mediation analysis. *Australian Journal of Psychology*, 65(2), 115-123. Doi 10.1111/ajpy.12003.

Capítulo

8

Gestión y clima organizacional en escuelas secundarias de Yucatán

Geovany Rodríguez Solís,* Ángel Martín Aguilar Riveroll,
Gloria Ofelia Aguado López, Facultad de Educación,
Universidad Autónoma de Yucatán

*Correo electrónico: rsolis@uady.mx

Introducción

Los especialistas del clima organizacional se encuentran en un territorio pobre en el ámbito educativo, ya que apenas se cuenta con muy pocas investigaciones sobre la problemática, se dispone de poca información, hay una equivocada conceptualización dentro de la misma teoría organizacional, etcétera. Esto se puede definir como “el componente multidimensional de elementos que pueden descomponerse en términos de estructuras organizacionales, tamaño de la organización, modos de comunicación, estilos de liderazgo de la dirección, entre otros” [1].

El concepto de clima organizacional es relativamente nuevo y constituye la atmósfera meramente humana de la organización en general, no cabe duda que sea un factor que influye en el rendimiento, la satisfacción escolar de cada uno de sus elementos, debido a la multidimensión que lo construye.

“El clima organizacional de las instituciones educativas ofrece un campo relativamente importante para analizar; específicamente, el que compone a las escuelas secundarias” [2].

Planteamiento del problema

En México existen pocos estudios reportados en el nivel de educación básica, específicamente en la educación secundaria, que muestren las características del clima organizacional, por tanto, a grandes rasgos no se conoce la situación que prevalece en ellas. Por medio de esta investigación se pretende caracterizar el clima organizacional existente en las escuelas secundarias estatales de Mérida, Yucatán.

Objetivo general

Analizar el clima organizacional de las escuelas secundarias estatales de la ciudad de Mérida, Yucatán.

Objetivos específicos

1. Establecer si existe diferencia en el clima organizacional percibido por los docentes en cada una de las diferentes Escuelas Secundarias Estatales de la ciudad de Mérida.
2. Establecer si existe diferencia en el clima organizacional percibido por los docentes de las Escuelas Secundarias Estatales que laboran en diferentes jornadas de trabajo.
3. Establecer si existe diferencia en el clima organizacional percibido entre los docentes de las Escuelas Secundarias Estatales de acuerdo con el género.

Justificación

El interés por conocer más antecedentes acerca del campo del clima laboral está basado en la importancia del papel que juega el sistema de los individuos que integran la organización sobre sus modos de hacer, sentir y pensar y, por ende, en el modo en que su organización vive y se desarrolla [3]. De igual forma, se define el clima como el conjunto de las percepciones de las personas que integran la organización. Los orígenes de la preocupación por el clima organizacional se sitúan en los principios de la corriente cognitiva en psicología, en el sentido de que el agotamiento de las explicaciones del comportamiento humano desde la perspectiva conductista produjo una reconciliación de la caja negra en que se había convertido a la persona, planteándose la idea acerca de la medida en que la percepción influye en la realidad misma, forma parte de los campos disciplinarios como son la psicología, la filosofía y la antropología [4].

Este estudio dentro de las escuelas secundarias estatales de la ciudad de Mérida es de suma relevancia pues, a través de éste, se conocerán los factores que crean al clima así como sus diferentes componentes y, al mismo tiempo, se conocerán los tipos de liderazgo que prevalecen dentro de dichas instituciones.

Esta investigación también es importante debido a que es muy poca la información que existe sobre el clima organizacional dentro de las instituciones de carácter educativo y que en el futuro servirá como punto de referencia a otros investigadores que quieran abordar el tema en cualquiera que sea el nivel educativo que se especifique.

Delimitaciones del estudio

La investigación se realizará con la población de las escuelas secundarias estatales de la ciudad de Mérida, Yucatán, no se incluyen las escuelas de otros municipios ni comisarías de la propia ciudad.

Marco teórico

Conceptualización de organización

La organización es un sistema de potencias o acciones, conscientemente reguladas, de dos o más individuos. El deseo de favorecer depende de los estímulos brindados por la organización y esta necesita intervenir en el comportamiento de las personas a través de los incentivos materiales, de oportunidades de crecimiento, de consideración, de prestigio o autoridad personal, así como de condiciones físicas adecuadas de trabajo. En tal sentido, Gibson (1996) define la organización empresarial como una unidad coordinada formada por un mínimo de dos personas que trabajan para alcanzar un objetivo; sin embargo, es de suma relevancia mencionar que así como en las empresas los empleados trabajan bajo los mismos intereses y bajo el mismo objetivo, dentro de una organización también se trabaja para llegar a un fin específico y, sobre todo, común para cada uno de los individuos que la integran, por lo tanto, la organización empresarial y la organización escolar se refieren a un grupo de personas que comparten un propósito.

Schein [5] destaca que las organizaciones poseen dos tipos de elementos, los cuales son:

1. Elemento básico: son las personas cuyas interacciones conforman la organización. Puesto que una organización surge cuando dos o más personas se asocian con el propósito de conseguir objetivos que requieren la combinación de las capacidades y los recursos individuales de aquellas. La interacción de las personas es la condición necesaria para la existencia de una organización.
2. Elementos de trabajo de una organización: son los recursos que la organización utiliza, los cuales pueden determinar su eficiencia en el futuro, y son: humanos, no humanos y conceptuales.

Toda organización inicia siendo un pequeño conjunto y en su evolución continúa funcionando alrededor de la interacción de otros pequeños grupos que se gestan posteriormente en su seno.

“Los grupos pueden formarse sobre la base de la proximidad física, de un destino compartido, de una profesión común, de una experiencia común de trabajo, de una raíz étnica similar, o de un rango similar (como trabajadores o directivos). Desde que un grupo tiene un pasado, tiene una cultura” [5].

Las organizaciones, tanto formales como informales, deben ser flexibles para garantizar que el esfuerzo individual se canalice hacia el cumplimiento de las metas grupales de la organización.

Existen dos tipos de organización: la formal y la informal; siendo el primero tipo un sistema de tareas bien definidas, cada una de las cuales tiene en sí una cantidad específica de autoridad, responsabilidad y obligación de rendir cuentas; este conjunto de elementos es dispuesto en forma consciente y minuciosa, para permitir a los responsables de la empresa trabajar juntos más efectivamente, con el fin de lograr el cumplimiento de sus objetivos.

Dentro del análisis de la organización a partir de características propias, se considera lógico enmarcar a la escuela como organización, aunque se ha reconocido que la organización de centros educativos puede considerarse desde posturas empresariales como un parásito organizativo, por su tendencia a tomar prestadas teorías y prácticas de otras ciencias, aunque es obvio que las organizaciones educativas no son sino un tipo específico de organización.

Las organizaciones educativas están formadas por individuos: alumnos, profesores, personal administrativo, etc. Se habla de comunidad educativa, así como de organizaciones orientadas hacia fines y objetivos comunes, instructivos a otros de tipo religioso o ideológico. También poseen funciones diferentes asignadas por la sociedad en la que está enmarcada la organización o el grupo social que la creó, así como una coordinación racional intencionada que ha llegado a un alto grado de complejidad y jerarquización, que le da una continuidad en el tiempo; desde los primeros documentos escritos hay referencias acerca de las organizaciones educativas, siendo quizá la escuela la organización formal más primitiva.

Una institución educativa es una organización deliberadamente creada con la intención expresa de alcanzar una serie de objetivos educativos, en torno a los cuales se agrupan una serie de personas y recursos [2]. Por otra parte, para que exista la administración educativa, siendo esta la encargada del estudio del nivel primario, secundario, terciario y de la educación no formal, ya que cada nivel posee diferentes características, necesidades y prioridades, dependiendo del nivel con el que se esté trabajando. La organización educativa plantea problemas y situaciones específicas.

“El clima organizacional ejerce una significativa influencia en la cultura de la organización”. Esta percepción encierra el patrón de conductas, creencias y valores adheridos a los miembros de una institución que caracterizada por ser una organización. Los componentes de una organización determinan en gran parte su cultura y, en este sentido, el clima organizacional en el que recae una influencia directa porque las percepciones de los individuos determinan trascendentalmente las creencias, mitos, conductas y valores que transigen la cultura de alguna organización. El clima organizacional genera espacio para los sistemas organizativos y les permite una gran productividad por su incuestionable vinculación con el recurso humano. En la actualidad, este fenómeno se valora y ha tomado auge ante las necesidades de vislumbrar todo lo que influye en el quehacer de las personas, como condición ineludible en la obtención de la excelencia en el proceso del cambio y así lograr una mayor validez dentro de lo organizacional. Por otra parte, el clima organizacional en las instituciones constituye un elemento esencial en el desarrollo de su estrategia organizacional pues proyecta y adecua al directivo hacia una visión futura de la organización [1].

Por otro lado, Likert (1986: 63) señala que hay dos tipos de clima que pueden destacar dentro de una organización educativa: el autoritario, que se caracteriza por el uso de castigos y recompensas, y el participativo, que se distingue por el ejercicio de un poder de experto que da al superior la imagen de un jefe de equipo. Cada tipo de clima tiene dos subdivisiones con la siguiente clasificación:

- a) *Autoritarismo explotador*: en éste la dirección no tiene confianza en sus empleados. Se trabaja en una atmosfera de miedo, castigos, amenazas, recompensas y la satisfacción de las

necesidades permanece en los niveles psicológicos y de seguridad, se tienen procesos de control fuertemente centralizados.

- b) *Autoritarismo paternalista*: es aquel en el que la dirección tiene una confianza condescendiente en los empleados, como la de un amo con su siervo. La mayor parte de las decisiones se toman en la cima, pero algunas se toman en los escalones inferiores. La dirección juega con las necesidades sociales de sus empleados que tienen la impresión de trabajar en un ambiente estable y estructurado.
- c) *Consultivo*: en éste se tiene confianza en los empleados. La política y las decisiones se toman generalmente en la cima, pero se permite a los subordinados que tomen decisiones más específicas en los niveles inferiores. La comunicación es de tipo descendente. Se trata también de satisfacer las necesidades de prestigio y estima de los empleados. Se presenta un ambiente bastante dinámico en el que la administración se da bajo la forma de objetivos por alcanzar.
- d) *Participación en grupo*: la dirección tiene plena confianza en los empleados. Los procesos de toma de decisiones están diseminados en toda la organización y muy bien integrados en cada uno de los niveles. La comunicación no se hace solamente de manera ascendente o descendente, sino también de forma lateral. Los empleados están motivados por la participación y la implicación, por el establecimiento de objetivos de rendimiento, por el mejoramiento de los métodos de trabajo y por la evaluación del rendimiento en función de los objetivos.

Todo esto se puede observar de acuerdo con la relación que exista con cada una de las características así como la motivación que tenga el empleado dentro de la organización. Ante esto se observa que es un tema de gran importancia en las organizaciones, las cuales buscan un continuo mejoramiento del ambiente de su organización, para así alcanzar un momento de productividad, sin perder de vista el recurso humano: el ambiente donde la persona desempeña su trabajo diariamente, el trato que un jefe debe de tener con sus subordinados, la relación entre el personal de la empresa, pues son un vínculo o un obstáculo para el desempeño de la organización en su conjunto, es decir, es la expresión personal de la percepción que los trabajadores y los directivos se forman de la organización a la que pertenecen y que incide directamente en el desempeño de la organización [2].

Metodología

Tipo de estudio

El estudio que se realizará pretende describir las percepciones del clima organizacional que tienen los profesores de las diferentes escuelas secundarias estatales de la ciudad de Mérida. Se administrará el cuestionario de Descripción de Clima Organizacional (OCDQ-RS, por sus siglas en inglés) de Halpin y Croft (1966) y dada la naturaleza de este estudio se llevó a cabo la siguiente metodología.

El OCDQ-RS (Organizational Descriptive Questionnaire) está constituido por 34 reactivos.

Población y muestra

El estudio se llevó a cabo en 20 escuelas secundarias estatales de la ciudad de Mérida, tomándose en cuenta que 35% de estas escuelas son matutinas y vespertinas, y 7% de ellas también son nocturnas. Se seleccionaron las escuelas que cumplieran con el requisito de ser estatales y que aceptaran participar voluntariamente en el estudio.

Instrumentos

El cuestionario OCDQ-RS contiene cinco dimensiones de las cuales tres describen aspectos específicos de la conducta del profesor y las otras dos se refieren a la conducta del director. El clima queda clasificado en cuatro tipos: abierto, de compromiso, discrepante y cerrado.

Conducta del director

1. Apoyo: Está enfocada tanto a las necesidades sociales como a los resultados de las tareas de la escuela. El director, genuinamente interesado en los maestros, intenta motivarlos utilizando críticas constructivas y da el ejemplo al personal a su cargo.
2. Dirección: Es rígida y de control dominante; el director se mantiene cercano y al acecho, constantemente supervisa a los maestros y las actividades de la escuela pendiente del más mínimo detalle.

Para el profesor

3. Cooperación: Refleja que los maestros están orgullosos de su escuela.
4. Frustración: Describe el sentimiento de frustración (rechazo) hacia el número de tareas rutinarias, el trámite administrativo y las excesivas tareas no relacionadas con la enseñanza.
5. Intimidad: Refleja una intensa y enlazada red de relaciones sociales con el personal.

Este instrumento fue evaluado por Vargas [2], quien comenta que para validar el instrumento fue necesario recurrir a la traducción de su versión original del inglés al español y, posteriormente, del español al inglés, por dos expertos en el idioma, encontrándose algunas diferencias en los reactivos número 2 (comités-academias); 10 (gobierno estudiantil-sociedad de alumnos) y 20 (moral-ánimo, entusiasmo), los cuales se refieren a la conducta del profesor. Para validar este instrumento se acudió a una escuela secundaria estatal de la ciudad de Mérida, en la que se administró el instrumento del cuestionario OCDQ-RS, ya que para desarrollar el estudio del clima organizacional se empleará el mismo que fue administrado y validado en 1999.

Procedimiento

Seleccionado el cuestionario, se administró un pilotaje a 15 profesores que constituyen la población total de una escuela secundaria estatal de la ciudad de Mérida, la cual fue descartada para participar dentro del estudio. El coeficiente *alpha* obtenido fue de 0.852, y por ítem fue de 0.933.

Posteriormente, se solicitó la autorización para acceder a los planteles y realizar la investigación al Jefe del Departamento de Secundarias Regulares de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGEY). Esta autorización se otorgó manera inmediata y sin restricciones, solamente se pidió la entrega de una copia del informe del estudio concluido. Una vez concedida la aprobación de las autoridades educativas correspondientes se procedió a administrar el cuestionario. Se llevaron a cabo las entrevistas con los directores de cada una de las escuelas secundarias regulares para obtener los datos acerca del número de profesores que contaban con el perfil para ser considerados en el estudio. El instrumento fue administrado en las 19 escuelas secundarias regulares de la ciudad de Mérida, en el día y la hora acordada con la dirección de cada escuela.

La captura y análisis de los datos se realizó a través del software SPSS (Statistical Package for Social Science, versión 18, 2012).

Resultados

Al identificar el índice de apertura del clima organizacional de las escuelas que integraron el estudiopudieron compararse las medias y las desviaciones estándar obtenidas a través del análisis de datos de las percepciones de los profesores que contestaron las encuestas (tabla 8.1).

Tabla 8.1 Índice de apertura por dimensiones para el clima organizacional

Escuela	Apoyo	Dirección	Cooperación	Frustración	Intimidad
1	348.73	432.31	364.37	625.69	450.54
2	464.28	578.29	512.8	470.7	521.36
3	472.71	494.21	547.25	480.97	497.64
4	520.71	441.42	531.35	413.8	487.17
5	454.37	467.44	488.94	480.97	455.78
6	444.63	457.03	455.08	551.57	462.75
7	533.39	514.28	488.06	485.68	511.59
8	489.01	520.79	492.18	557.56	452.58
9	553.2	488.52	566.6	494.07	582.41
10	546.07	514.28	540.63	425.78	487.17
11	492.18	550.71	489.61	488.67	495.31
12	508.03	477.85	479.81	476.69	417.98
13	413.61	520.97	457.14	500.23	513.34
14	568.66	508.43	509.7	470.7	490.23
15	628.1	508.43	589.33	441.5	551.28
16	559.39	559.39	497.11	541.24	467.11
17	534.66	523.65	442.3	558.76	575.09
18	437.89	475.25	474.14	517.87	505.49
19	559.39	497.11	541.24	467.11	487.17

En los resultados obtenidos se observó que las escuelas 1, 13, 17 y 18, las cuales representan un 21.05% del total de las escuelas, tienen un clima organizacional cerrado, se observa que en el primer caso no existe diferencia entre las percepciones de los profesores, lo cual indica alta consistencia en ellas; sin embargo, en el segundo caso se aprecia que existen diferencias entre las percepciones de los profesores y, debido a esto, el resultado puede ser discutible ya que no se permite ser excluyente.

Dentro de estas escuelas los directores y los maestros actúan de acuerdo con intereses particulares, la dirección se comporta de manera rutinaria y provee trabajo abrumador innecesario (altamente restrictivo), los maestros responden minimizando y exhibiendo poco compromiso con la tarea (altamente indiferente); el liderazgo del director es visto como controlador y rígido (altamente directivo) también como antipático e irresponsable (bajo apoyo); estas tácticas equivocadas van acompañadas no sólo por la frustración y la apatía del profesor, sino

también por la desconfianza y la falta de respeto entre los compañeros, así como los administradores (baja intimidad). En suma, los climas de tipo cerrado tienen directores que proporcionan poco apoyo, son inflexibles, controladores y dificultan la labor de los maestros dando como resultado una planta docente dividida, apática, intolerante y sin creatividad. La tabla 8.2 describe el índice de apertura del clima organizacional.

Tabla 8.2 Índice de apertura del clima organizacional

Escuela	Índice de apertura del clima organizacional	DS
1	413.77	85.55
2	482.02	45.22
3	511.19	55.67
4	549.2	43.77
5	498.72	31.69
6	472.77	43.15
7	505.37	38.49
8	475.71	24.70
9	534.3	43.43
10	536.65	44.88
11	483.32	61.27
12	508.32	41.96
13	462.38	85.78
14	524.8	74.09
15	566.87	39.24
16	534.1	41.54
17	473.63	41.54
18	479.72	33.01
19	534.1	41.54

Las escuelas 2, 6, 8 y 11, que representan 21% del total de las escuelas, presentan un índice de apertura al clima organizacional que está por debajo del promedio, lo cual corresponde a un clima discrepante, en términos de los autores previamente citados. Esto en oposición a un clima organizacional que se caracteriza por tener un liderazgo fuerte por parte del director, que apoya y acuerda; que escucha y es receptivo a las opiniones de los maestros (alto apoyo), proporciona a los maestros la libertad para actuar con base en su conocimiento profesional (baja dirección) y los descarga de muchos trámites y burocracia trivial (pocas restricciones); sin embargo, a menudo puede ocurrir que el cuerpo docente reaccione mal, ya que los docentes no están dispuestos a aceptar responsabilidades; en el mejor de los casos, simplemente ignoran las iniciativas del director, y en el peor de ellos, trabajan activamente para sabotear e invalidar los intentos de liderazgo. Los maestros no solamente están a disgusto con el director sino que

no simpatizan entre ellos (baja intimidad) ni en lo que respecta al trabajo colegiado (baja camaradería). El cuerpo docente está claramente a disgusto con su trabajo. En resumen, aunque el director proporciona apoyo a sus maestros, es flexible y ejerce poco control (abierto), la planta docente está dividida, es intolerante y con bajo sentido de compromiso (cerrado).

Las escuelas que calificaron arriba del promedio constituyen 10.52% del total; a estos rangos pertenecen las escuelas 3 y 14. Estas presentan calificaciones que las ubican en el rango de un clima organizacional de compromiso. Este tipo de clima se caracteriza —de acuerdo con los autores citados—, por un lado, por los intentos del director de tomar la delantera y, por el otro, destaca el alto desempeño profesional por parte del docente. El director es rígido y autoritario (alta dirección) y no tiene ningún respeto por la pericia profesional o las necesidades personales de la planta docente (poco apoyo), asociado a esto, el director es visto como proveedor de una carga de trabajo innecesaria a la planta docente (altamente restrictivo); sin embargo, sorpresivamente, los maestros simplemente ignoran los fracasos que tiene el director para controlar y conducirlos como profesionistas meramente productivos. Los maestros se respetan y apoyan unos a otros, están orgullosos de su escuela y disfrutan su trabajo (alta camaradería); ellos no solamente respetan sus capacidades profesionales sino que también tienen buenas relaciones de amistad entre sí (alta intimidad). Los maestros se reúnen como una unidad cooperativa, ocupada y comprometida hacia la tarea de enseñanza de aprendizaje (alto compromiso). En resumen, los profesores son productivos a pesar de tener un liderazgo débil por parte del director; la planta docente es unida, comprometida, solidaria y enfocada en la tarea.

De las escuelas que conforman el estudio 31.57% calificaron como altas o muy altas, lo que indica un clima organizacional de tipo abierto; éste es el caso de las escuelas 4, 9, 10, 15, 16 y 19 (tabla 8.3), de las cuales las tres últimas obtuvieron diferencias significativas en la percepción del clima organizacional por parte de los profesores. El clima organizacional abierto se caracteriza por la cooperación, el respeto y la apertura que se da entre los maestros, y entre estos y el director. El director es receptivo a las ideas de los profesores, los reconoce auténtica y frecuentemente, al mismo tiempo que respeta sus aptitudes (alto apoyo); asimismo, les da independencia para poder trabajar sin escrutinio cercano (baja dirección) y proporciona un liderazgo facilitador desprovisto de burocracia trivial (poco restrictivo); además, los profesores apoyan y alimentan el comportamiento abierto y profesional entre ellos (altas relaciones); se conocen unos a otros y son, básicamente, amigos cercanos (alta intimidad). Los profesores cooperan y están ocupados en la enseñanza y en su trabajo (poca discrepancia). En conclusión, el comportamiento del director y de los profesores es genuino y abierto.

Por otra parte, con los datos obtenidos se analizaron las dimensiones del clima organizacional percibido por los profesores en cada una de las escuelas secundarias estatales, de la ciudad de Mérida y los puntajes obtenidos para cada una de estas dimensiones por escuelas (tabla 8.3).

Tabla 8.3 Índice de apertura del clima organizacional según la dimensión Apoyo

Escuela	Apoyo	DS
1	348.73	85.55
2	464.28	85.16
3	472.71	94.42

(Continúa)

(Continuación)

Escuela	Apoyo	DS
4	520.71	40.2
5	454.37	102.49
6	444.63	80.2
7	533.39	70.79
8	489.01	56.18
9	553.2	46
10	546.07	85.22
11	492.18	85.29
12	508.03	91.97
13	413.61	65.64
14	568.66	65.64
15	628.1	25
16	559.39	57.93
17	534.66	57.93
18	437.89	96.07
19	559.39	57.93

Es posible notar que en 5.26% de las escuelas, una para ser más precisos, se percibe el índice de apertura en la dimensión de apoyo muy alto, indicando que en la mayoría de las escuelas secundarias de la ciudad de Mérida los profesores perciben conductas del director en esta dimensión como alta, por otro lado, existen ocho escuelas —que representan 42.10% de las escuelas analizadas— que obtuvieron un índice de apertura alto, lo que significa que existe apoyo por parte del director, sin embargo, hay ocasiones en las que este no puede brindar el apoyo adecuado a los docentes que están a su cargo.

Por otra parte, en 47.36% de las escuelas se perciben las conductas del director como bajas o muy bajas, lo que podría indicar que no sienten apoyo por parte de la dirección en su labor cotidiana (cerrado) (tabla 8.4).

Tabla 8.4 Apertura del clima organizacional según la dimensión Dirección

Escuela	Dirección	DS
1	432.31	107.78
2	578.29	107.12
3	494.21	93.11
4	441.42	70.68

(Continúa)

(Continuación)

5	467.44	92.69
6	457.03	94.48
7	514.28	109.84
8	520.79	106.07
9	488.52	106.07
10	514.28	76.96
11	550.71	68.38
12	477.85	79.51
13	520.97	98.16
14	508.43	136.23
15	508.43	82.79
16	559.39	55.6
17	523.65	55.6
18	475.25	116.16
19	497.11	55.6

Asimismo, se encontró el índice de apertura para la dimensión de dirección por cada una de las escuelas estudiadas, en donde 52.63% reportó un índice alto o muy alto, lo cual significa que 47% de los profesores de las escuelas secundarias estatales de la ciudad de Mérida, presentaron un índice de apertura bajo o muy bajo en donde la conducta del director es muy rígida o autoritaria. Del mismo modo, se encuentra la dimensión de cooperación, en donde 47.36% reporta un índice de apertura alto y muy alto; esto podría indicar que los profesores se perciben en un ambiente de orgullo por pertenecer a la institución, disfrutan del trabajo con los demás, tienen confianza en el éxito de sus estudiantes y están apoyados por sus colegas. Por otra parte, 52.63% de la muestra expresó lo contrario.

Además, fue posible observar que en 31.57% de las escuelas se percibe frustración que va de alta a muy alta; esto indica que en estas escuelas consideran que su trabajo no es relevante, no se les permite trabajar con base en su experiencia y conocimientos, debido también a la gran cantidad de tareas que les son asignadas, los trámites administrativos y otras tareas no relacionadas con la enseñanza; 68% de las escuelas reportó un índice de apertura ligeramente arriba del promedio, lo que podría indicar que los profesores perciben mayor satisfacción en esta escuela que secundarias que conformaron el estudio.

Por último, se encuentra la dimensión de intimidad en donde se muestra un índice de apertura alto y muy alto para 42% de las escuelas, esto significa que las relaciones sociales entre el personal de estas instituciones son muy activas, no obstante, en 57.89% de las escuelas los datos arrojan un índice de apertura muy bajo por lo que se infiere que no existe una buena relación entre el personal, lo cual es alarmante, ya que incluye a la mayoría de las escuelas secundarias.

Referencias

- Mujica, M. y Pérez, I. (2009). Construcción de un indicador de gestión fundamentado en el clima organizacional. *Revista Venezolana de Gerencia*. 14(47), julio-septiembre, 2009, 393-411.
- Peraza, Y. y García, M. (2003). Clima organizacional: conceptos y experiencias. *Revista electrónica Clima laboral-Cultura-Sistemas de gestión*.
- Portillo, M. (2009). *Clima organizacional: La relación que existe con la preparación profesional, la actualización docente, la evolución y madurez institucional*. Tesis para doctorado en Educación. Universidad de Durango, Subsede Cd. Juárez,
- Schein, E. (1984). Coming to a new Awareness of organizational culture. *Sloan Management review*, 25 (2). 3-16.
- Vargas, G. (1999). *Características del clima organizacional en las escuelas secundarias generales de la ciudad de Mérida, Yucatán, México*. Tesis de Maestría, sin publicar. Facultad de Educación, UADY.

Capítulo

9

Principios para la justicia escolar en la gestión educativa

Norma G. Heredia Soberanis,* Ángel Martín Aguilar
Riveroll, Edith Juliana Cisneros Chacón,
Facultad de Educación, Universidad Autónoma
de Yucatán

*Correo electrónico: nheredia@uady.mx

Introducción

Las instituciones educativas como instituciones sociales, constituyen un factor clave en la lucha por la búsqueda constante de la justicia en todos los ámbitos de la acción humana, tanto individual como colectiva. El concepto de justicia es un constructo complejo, constituido por varias dimensiones identificadas por teóricos como Rawls (1995), Sen (1995, 2000) y Honnet (en Cortés, 2005), con base en las cuales han sido incorporadas a nociones del término justicia, tres dimensiones básicas: la redistribución en cuanto a los bienes y servicios entre los miembros de una organización; el desarrollo de capacidades básicas para ejercer los derechos humanos; y el reconocimiento de diversas identidades socioculturales con el objeto de propiciar el desarrollo de prácticas humanas más justas.

Hablando de la educación formal, los hechos educativos no pueden estar aislados de los hechos políticos, económicos y socioculturales a nivel local, nacional e internacional. El problema no resuelto de la pobreza, sobre todo en los países en vías de desarrollo, evidencia el poco o nulo efecto de políticas compensatorias y de los programas derivados de ellas para abatir la pobreza y las desigualdades sociales que las originan, por lo que se considera relevante analizar críticamente los efectos dañinos de los modelos de estado neoliberal y del sistema capitalista que están transformando el valor de la educación, tanto pública como privada, en una mercancía de diferentes calidades a la cual puede acceder un cliente según sus posibilidades financieras.

Como menciona Torres (2005), la desigualdad educativa está estrechamente asociada a la desigualdad económica y social; los factores socioeconómicos inciden de manera determinante sobre la educación y el aprendizaje, lo cual incluye el acceso, la retención, la finalización, el aprendizaje y la posibilidad de continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida. Hay que reflexionar y aceptar que la educación por sí sola, incluso de nivel superior, ya no garantiza movilidad social, bienestar, ni acceso a un buen trabajo. Las reformas verticales y tecnocráticas para tratar el problema de la baja calidad de la educación, no han tenido los resultados positivos esperados, debido a que las causas que los provocan no son meramente educativas, sino que también son de tipo social, cultural, político y económico.

Nociones de justicia

A continuación se presentan de forma breve las tres dimensiones que integran un concepto de justicia más amplio que el basado únicamente en la igualdad de oportunidades o en el acceso a la escolarización y la implementación de programas compensatorios.

Bolívar (2012) señala dos tradiciones opuestas en el papel que debe jugar una teoría de la justicia: la primera enfocada en un papel teórico, como la teoría de la justicia de John Rawls (1971), que incluye aquellas nociones centradas en definir una justicia perfecta, estableciendo para ello criterios para el correcto funcionamiento de las instituciones, con independencia de que puedan implementarse; por otra parte, la segunda, de tipo pragmático, consiste en aquellas nociones enfocadas en cómo hacer más justas las sociedades existentes, es decir, la realización de la justicia en una sociedad concreta, teoría propuesta por Amartya. Adicionalmente, en un contexto de política de las identidades, se puede agregar el concepto de justicia un tipo de igualdad de reconocimiento o visibilidad en cuanto a dignidad, cultura, género, raza o etnia; desde esta perspectiva, más de tipo ético y moral, “la justicia social viene dada por prácticas y condiciones sociales que posibilitan el reconocimiento mutuo con atención afectiva, igualdad jurídica y estima social” (Bolívar, 2012: 27).

De esta manera, la noción de justicia queda integrada por las dimensiones teórico-prácticas de distribución (o redistribución) y reconocimiento, las cuales deberán servir de base para el

análisis y la generación de políticas sobre derechos y obligaciones para la convivencia a nivel mundial, nacional y local, teniendo como condición la libertad individual y el desarrollo de las capacidades necesarias para ejercer plenamente, en diversos espacios de la vida, los derechos individuales, civiles y humanos, tomando en cuenta los impedimentos o problemas que pudieran presentar las personas pertenecientes a grupos vulnerables, para lo cual es necesario tomar en cuenta diversos principios tanto en la redistribución como en el reconocimiento, por ejemplo, el principio de la diferencia, el de la discriminación positiva, la estima social, entre otros.

Específicamente, la justicia social hace referencia a la aplicación de lo atributivo y distributivo en cuestiones sociales como los servicios de educación, salud, y bienes como la vivienda y la riqueza, y consiste, según el Tesauro del ERIC, en el trato justo y equitativo de las personas y grupos dentro de una sociedad, teniendo cuidado en la distribución de los recursos y la asignación de los derechos.

Justicia educativa

Cosacov (2009: 192-193) menciona que en el caso de las organizaciones (como lo son las escuelas), la justicia distributiva está basada en tres pilares:

- La equidad, entendida como el otorgamiento de beneficios a quienes cumplen o cumplen mejor.
- La igualdad (de derechos), que consiste en darle a todos la misma oportunidad de recibir beneficios.
- La necesidad, en cuanto a considerar la situación de mayor o menor requerimiento de ayuda por parte de ciertos integrantes de la institución, empresa o candidatos a ingresar.

Según este autor, dicha distinción es importante dado que las decisiones que sean tomadas pueden ser percibidas o sentidas como una injusticia por parte de los no beneficiados.

Con respecto a la distribución como parte del ejercicio de la justicia se pueden encontrar problemas (injusticia) en cuanto a la honestidad de dicha distribución, apuntando al concepto de igualdad, ya que es difícil, por ejemplo, imaginar cómo un grupo social puede merecer más o menos educación que otro, por lo que no es una simple cuestión de derechos individuales (justicia procedente de Platón), sino que el equilibrio y la armonía deben presidir la vida social que es compartida, por lo tanto, la igualdad individual es la condición de un orden social justo, no su objetivo (Connell, 2006: 25).

Según Bolívar (2012:14-17) la justicia, entendida como igualdad, y aplicada a lo educativo, hace referencia a una diversidad de interpretaciones prácticas, identificando cuatro tipos de nociones vinculadas:

- Igualdad de oportunidades (o de acceso): como política, consiste en nivelar al inicio a las personas para que estén en las mismas condiciones, mediante acciones y recursos compensadores. Implica compensar todas las circunstancias de las cuales no es responsable la persona, como la condición familiar, y existen propuestas sobre no compensar aquello de lo que sí es responsable la persona, como parte de su esfuerzo personal y voluntario, con libre elección. Existen críticas acerca de que dicho esfuerzo no es independiente de otros condicionamientos sociales, por lo que es imposible la nivelación.
- Igualdad de enseñanza: el centro escolar establece una gran diferencia en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y debe garantizar una buena educación, buenos aprendizajes, sin discriminar a las personas. La igualdad de enseñanza consiste en otorgar una enseñanza de buena calidad a todos los alumnos, para ello se requiere una escuela que oferte contenidos

curriculares, experiencias de aprendizaje y estrategias de enseñanza valiosas culturalmente y en un marco de política educativa que lo potencie. Sin embargo, para lograr la justicia bajo esta idea, es requisito que todas las escuelas tengan idénticas condiciones e idéntica calidad de enseñanza, lo cual es imposible.

- Igualdad de conocimiento y éxito escolar: para evitar la reproducción de desigualdades es necesaria la introducción del principio de la diferencia, dirigido a los alumnos en mayor desventaja, para contrarrestar los efectos negativos del modelo *meritocrático* de igualdad de oportunidades. El principio de discriminación positiva consiste en una justicia distributiva que tenga en cuenta desigualdades reales para compensar aquello que escapa de la responsabilidad individual.
- Igualdad de resultados: esto se da cuando el alumno, independientemente de su origen social, tiene la probabilidad de aprender las mismas cosas en un nivel determinado. Por otra parte, la igualdad de consecuencias educativas se refiere a que los alumnos con similares resultados educativos tengan las mismas oportunidades sociales de acceder al mercado de trabajo o a otras posiciones sociales, viviendo similares vidas como resultado de su escolarización, sin embargo, hay que reconocer que el sistema escolar no es autónomo, ya que existe una articulación entre escuela y destino social.

Atendiendo sólo a lo distributivo, con frecuencia se piensa que la justicia educativa, como igualdad de oportunidades, origina la justicia social, basándose en la idea de que el sistema educativo, como parte integrante y elemento dinámico de una determinada estructura social, tiene efecto sobre la movilidad social; sin embargo, bajo una visión crítica se ha llegado a la conclusión de que la estructura social es causa —y no efecto— de la injusticia educativa, dada la estrecha relación que guardan ambos ámbitos de aplicación de justicia como parte estructural de un macrosistema social. En relación con esta idea, la justicia educativa depende, en primera instancia, de lo que sucede fuera de la escuela: la estructura social, el acceso al trabajo, las condiciones de vida de las familias, la infraestructura de servicios (agua, drenaje, electricidad, entre otros) y la atención de la salud, por lo que la amplitud de las desigualdades en el acceso a estas dimensiones del bienestar condiciona seriamente las posibilidades de construcción de la justicia educativa (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011: 32) .

Implicaciones sociales, políticas y económicas en la búsqueda de la justicia educativa

Para comprender la complejidad del logro de la justicia educativa, Torres (2005: 40-106) ha elaborado 12 tesis que vinculan los aspectos sociales, políticos y económicos con los educativos, mismos que se presentan a continuación:

- Del alivio de la pobreza al desarrollo. La pobreza no es en sí misma el problema, sino la manifestación de un gran problema: el modelo político, económico y social que produce y reproduce la injusticia económica, social y educativa. “Se requiere de cambios profundos en el sistema mundial, con otra relación Norte-Sur (...), otro modelo de cooperación internacional (...), otro modelo económico y otra política social, con crecimiento económico acompañado de un proyecto de desarrollo humano con democracia y soberanía”.
- De la educación como política sectorial, a la educación como política transectorial. El Banco Mundial, desde finales de 1990, propone e implementa en los países el enfoque sectorial para la educación; sin embargo, esta no depende ni se puede cambiar sólo desde adentro de ella misma, pues el grado de desarrollo de un país y las condiciones básicas para aprender y para enseñar, dentro y fuera del sistema escolar, no dependen de la política educativa, sino

de la Gran Política en su conjunto: la económica, fiscal, social, exterior, y de cooperación internacional.

- Del predominio de los criterios económicos a una visión integral de la cuestión educativa. La lógica económica se ha impuesto en todos los ámbitos de la vida social y aplicada a la educación se ha simplificado y vaciado de su contenido pedagógico. Otra educación es posible sólo si otra economía es posible, una economía conceptualizada e impulsada por redes sociales vinculadas a la economía social y solidaria en todo el mundo, que incluyan la generación de estrategias de autogestión y de autoorganización de los sectores empobrecidos y excluidos.
- De la ayuda internacional a una auténtica cooperación internacional. No se trata sólo de que el Norte ‘ayude’ al Sur con créditos o donaciones, enviando técnicos o transfiriendo conocimientos, o simplemente incrementando o mejorando dicha ayuda. Es necesario que el propio Norte cambie, modifique sus patrones de consumo, sus modelos de importación y exportación, su manejo de la información, comunicación y cultura, sus viejos síndromes coloniales de relación con el Sur. Se trata de construir el marco para una genuina cooperación internacional, lo que implica dos operando juntos, con diálogo, respeto, aprendizaje y aporte de ambos lados, trabajando para cambiar no las manifestaciones de los problemas, sino sus causas, algunas de ellas situadas en el Norte y en la relación Norte-Sur.
- De la escuela, a la educación. El concepto de educación es muy amplio, pero usualmente ha sido reducido a la educación escolar (también llamada educación formal) y a un período de la vida: la llamada “edad escolar”, la infancia.
- Del derecho a la educación, al derecho a una buena educación. La cantidad ha dominado a la calidad, ya que aumentar la matrícula escolar se convirtió en un objetivo en sí mismo, independientemente de qué clase de calidad ofrecen las escuelas. Hay un entrapamiento en torno a la definición de calidad y a su operatividad a través de indicadores; de los denominados factores asociados a la calidad, se ha reiterado que el entorno socioeconómico y familiar de los alumnos pesa más que el entorno propiamente escolar, sobre todo en los países en desarrollo y en contextos de pobreza mostrando, precisamente, la importancia decisiva de la escuela y de una buena educación en dichos contextos.
- Del derecho al acceso al derecho al aprendizaje. El derecho a la educación ha sido entendido de manera restringida como derecho a acceder a la educación. El derecho a la educación va mucho más allá de la matrícula, de la educación escolar, de completar o aprobar un determinado nivel y de obtener un certificado. El objetivo de la educación —y, por tanto, el derecho a la educación— es aprender, aprender a aprender y aprender a poner en práctica, conocimientos, habilidades, valores y actitudes útiles para la vida y para continuar aprendiendo.
- Del derecho al aprendizaje al derecho al aprendizaje a lo largo de toda la vida. El derecho a la educación es un derecho al aprendizaje a lo largo de toda la vida o aprendizaje permanente, en el cual deben ser reconocidas dos dimensiones interrelacionadas que es necesario potenciar y articular: 1. que se aprende a lo largo de la vida; 2. que se aprende a lo ancho de la vida, en todos los espacios, siendo el sistema escolar solo uno de ellos, siendo las TIC aliadas importantes para el aprendizaje de niños, jóvenes y adultos y de los propios docentes.
- De la escuela a la comunidad de aprendizaje. Es necesario que las comunidades valoren el aprendizaje, aprovechen y sincronicen todos sus recursos y potencialidades disponibles en la misma, convirtiendo la educación en una necesidad de todos, útil y relevante para la vida, y en una tarea de todos asumida de manera solidaria. Es indispensable volver a vincular la escuela con la familia y la comunidad, en una relación multidimensional y compleja, no de una sola vía, sino de doble vía y conjuntamente como una comunidad de aprendizaje.

- De la capacitación docente a la cuestión docente. Superar los problemas de la educación no depende sólo de los docentes, sino de un conjunto amplio de factores intra y extraescolares; no basta sólo con más y mejor formación/capacitación, se necesita una revisión integral de la cuestión docente: de sus condiciones de vida, de trabajo, evaluación, motivación, reconocimiento social, aprendizaje permanente, y la recuperación del sentido mismo de la docencia y el manejo de frustración, desprofesionalización, estrés laboral, que colisionan en paros recurrentes y en niveles altos y generalizados de conflicto y enfrentamiento con el Estado, los alumnos y los padres de familia.
- De la educación básica como educación escolar a la educación básica como educación ciudadana. La educación básica, entendida como educación ciudadana, deberá ser aquella que prepare en y para el ejercicio activo de la ciudadanía, desde la infancia hasta la edad adulta; ella integra las múltiples educaciones que aparecen como temas aislados o transversales como: educación para la salud, sexualidad, trabajo, paz, resolución de conflictos, convivencia, defensa del medio ambiente, desarrollo sustentable, participación, entre otras, que son dimensiones constitutivas de una educación básica sólida e integral.
- De adecuarse al cambio a incidir sobre el cambio. 'Adaptarse al cambio' es la consigna para la educación del modelo liberal predominante; se le pide a la educación preparar a las nuevas generaciones para acomodarse, pero adaptarse al cambio significa aceptar la realidad masiva de injusticia y desigualdad como precio de la globalización. La educación debe recuperar su potencial transformador y preparar a las personas y a las comunidades para anticipar el cambio, controlarlo y orientarlo hacia la construcción de otro mundo posible en el que prevalezcan la justicia, la dignidad, la democracia y la paz. En este sentido, a los cuatro pilares para la educación del futuro propuestos por la Comisión Delors (1996) habría que agregar un quinto pilar: aprender a cambiar.

Las tesis presentadas muestran la estrecha vinculación de los ámbitos económicos, políticos y sociales como parte de un macrosistema social a nivel mundial, el cual tiene efecto en la vida de las personas y genera diferentes calidades en la educación promovida por parte del Estado o de forma privada. Es claro que en materia de educación es necesario ampliar opciones de educarse más allá de la simple escolarización, abriéndose una serie de posibilidades para la educación no formal e informal a lo largo de toda la vida. Dichas tesis deben ser conocidas por todo administrador educativo y servirle de guía de reflexión acerca de la forma en la que el funcionamiento actual de la institución educativa que dirige está generando prácticas educativas injustas, con el objeto de desarrollar estrategias para minimizar efectos negativos sobre la justicia escolar.

Las tesis expuestas exigen mayor protagonismo de los directivos en la generación de políticas internas que reeduchen a toda la comunidad educativa hacia la justicia social como principal criterio de excelencia en la prestación de servicios educativos, más allá de la calidad basada en el logro de indicadores cuantitativos como la ampliación de cobertura, la disminución de tasas de deserción, el aumento en tasas de retención, entre otras. Igualmente, permite comprender que no existen soluciones basadas en crear currículos y materiales curriculares a prueba de maestros, porque si bien el profesorado y la calidad de su enseñanza constituyen un factor elemental para el logro de igualdad de oportunidades educativas, existen otros factores que también inciden negativamente en el logro de la justicia escolar, como la rigidez administrativa basada en el control del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante el establecimiento de horarios que tienen que ser cubiertos en el aula o en las instalaciones escolares, tanto por profesores como por estudiantes, siendo necesario la flexibilización de estructuras como la forma de programar horarios, el modo de elaborar programas de estudios, así como la manera tradicional de supervisar el cumplimiento de la función docente. Otro factor mencionado antes

es el funcionamiento de las escuelas como filtros sociales que sólo dejan avanzar en el sistema educativo a los mejores alumnos, legitimando desigualdades sociales generadas, a su vez, por la desigualdad educativa basada en el mérito.

Propuestas concretas para una escuela centrada en la educación para la justicia social

La justicia educativa implica todas las prácticas ejercidas por el gobierno, por las comunidades o asociaciones autónomas, civiles, así como de forma individual, para el desarrollo armónico de las capacidades humanas que permitan a cada persona el ejercicio pleno de sus derechos humanos y ciudadanos. De forma más concreta, es propuesto el término justicia escolar para hacer referencia a aquellas políticas y prácticas que suceden en las instituciones educativas pertenecientes al sistema educativo nacionales, que ofertan programas de educación formal.

En relación con la búsqueda de principios para la justicia escolar, Veleda, Rivas y Mezzadra (2011: 57-72) incluyen siete principios, complementarios entre sí, que integran un modelo basado en su comprensión de la justicia en el ámbito educativo, los cuales son descritos a continuación:

1. La concepción de la educación como derecho humano, a nivel universal, no como mérito, mercancía o don. Como derechos educativos fundamentales de todos los alumnos están el acceso a condiciones adecuadas de aprendizaje, la adquisición de los saberes prioritarios o la posibilidad de transitar distintas esferas de oportunidades de expresión y aprendizajes.
2. Situar en el centro orgánico del sistema a las personas de clases populares, en lugar de que sean atendidos al margen de políticas compensatorias para evitar que la audiencia modelo del sistema educativo sean las clases medias y altas. No supone concebir escuelas específicas para pobres, sino fortalecer la educación pública como un espacio para todos, donde sea posible el encuentro de la diversidad, la reconstrucción de lazos sociales y la recuperación de inscripciones culturales comunes, que unan y acojan a personas diferentes.
3. Existencia de correspondencia entre las concepciones basadas en la redistribución (asignación justa de cargas y retribuciones) y el reconocimiento (de la diversidad de contextos y culturas), como dos dimensiones de influencia mutua hacia búsqueda de la justicia educativa.
4. Formar a los estudiantes en capacidades de acción en libertad como fin último del sistema educativo, en reemplazo de las concepciones utilitarias (centradas en la calidad de *meritocráticas* o centradas en la 'igualdad de oportunidades'). Se encuentra enlazada con la perspectiva del reconocimiento, ya que no predefine estilos de vida, sino que potencia a los sujetos y grupos sociales para expresarse social y políticamente de diversas maneras.
5. La contextualización basada en la idea de justicia comparativa: la realización de distintos principios de justicia en sociedades existentes para razonar respecto a maneras de reducir las injusticias en el mundo real; no se espera por un modelo ideal de justicia, sino que busca dar pasos concretos en un contexto situado históricamente.
6. La concientización de la política educativa que propone una práctica reflexiva y autocrítica de las autoridades educativas sobre los obstáculos a la justicia propios de la organización estatal de la gestión de la educación.
7. La participación social como parte de una mirada de la construcción de la justicia educativa se logra en articulación, no de arriba abajo, sino con diálogos democráticos entre los diversos actores sociales. Dar voz implica entender los diversos contextos y adecuar las políticas, el currículum, las pedagogías, supone reconocer y revertir las prácticas más naturalizadas y cotidianas de exclusión educativa.

La propuesta de Velela, Rivas y Mezzadra integra en su modelo las dos dimensiones de justicia ya comentadas: la redistribución y el reconocimiento, incluyendo también el desarrollo de capacidades para la participación democrática, para lo cual se requiere transformar la manera de mirar el poder y las relaciones estructurales formales ya establecidas, rompiendo esquemas conservadores en las prácticas educativas actuales. Significa dar poder de participación y decisión en la planificación, en la implementación y en la evaluación del proceso educativo, al alumnado, a sus padres y a los miembros de la comunidad local.

Una propuesta específica para la transformación de las escuelas, basada en la pedagogía crítica, consiste en la noción de pedagogía como práctica de la libertad; dicha propuesta ha sido documentada por Fischman y Gandin (2008), y consiste en la conformación de una escuela ciudadana, como proyecto de reforma educativa puesto en práctica en la ciudad de Porto Alegre Brasil, desde 1989. Consiste en un programa con la participación de los estudiantes, sus familias y profesores; fue desarrollado siguiendo principios freyreanos. El objetivo de las escuelas ciudadanas consistió en la democratización del acceso a la escuela, de los sistemas de administración de la escuela y de los conocimientos.

Las escuelas fueron transformadas en laboratorios para la práctica de los derechos individuales y sociales. Sus ideales fueron: fomentar el desarrollo de individuos autónomos críticos y creativos; cultivar un modelo de ciudadanía que apoye prácticas diarias de solidaridad, justicia, libertad y respeto a la diversidad; integrar en todas las prácticas curriculares un compromiso ambiental que suponga la relación menos explotadora del ambiente. Se intentó recuperar el concepto de escuela como laboratorio de prácticas democráticas, opuesto a ideologías tecnócratas para la dirección de los centros escolares con base en modelos empresariales y de mercado (Fischman y Gandin, 2008: 291).

Según Fischman y Gandin los resultados que se han conseguido al poner en práctica principios esenciales de empoderamiento, trabajo colectivo, respeto a las diferencias, conocimientos como experiencia histórica, solidaridad y ciudadanía (orientados a conseguir la democratización del acceso a la escuela, a los conocimientos y a las instituciones), ha sido cambiar de manera radical tanto los centros escolares como las relaciones entre las comunidades, el Estado y el sistema educativo. Lo que hizo factible esta propuesta fue su surgimiento como parte de un programa más amplio de transformación radical de las relaciones entre el Estado (municipio) y la sociedad civil.

Para la democratización de las escuelas tuvieron que ser creadas estructuras que garantizaran la democratización del acceso a la escuela, de la administración de los centros escolares y de los conocimientos, para lo cual fueron organizados encuentros regionales para preparar una estructura escolar. La Asamblea Escolar Constituyente estuvo integrada por delegados electos, garantizando la participación en esta de padres, alumnos, profesores y de todo el personal. La escuela ciudadana fue una construcción conflictiva, en la cual las comunidades no tuvieron más remedio que luchar para afirmarse a sí mismos, incrementando las oportunidades de diálogo democrático y participación, siendo corresponsables del éxito de todos los actores involucrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Fueron establecidos objetivos pedagógicos y políticos comunes, como la aceptación de la diversidad, y el diálogo conflictivo fue intrínseco a la construcción de una experiencia educativa más democrática (Fischman y Gandin, 2008: 294, 300).

La propuesta descrita de forma amplia y detallada por Fischman y Gandin acerca de las escuelas ciudadanas constituye un ejemplo de voluntad política para cambiar estructuras y prácticas en torno a una mejor educación ciudadana, empleando para ello la pedagogía de Paulo Freire, destacado teórico crítico en el campo de la educación, ejemplificando, además, el reconocimiento de la producción intelectual de un autor, por las autoridades de su país.

Otra propuesta más concreta relativa a principios para guiar prácticas de justicia en las instituciones educativas, a nivel aula, consiste en la propuesta de Duncan y Morrell (2008) quienes incluyen como objetivos de su pedagogía, la lectura y escritura críticas que parten del conocimiento del lenguaje del poder, para que los alumnos sean capaces de emplearlo, como prerrequisito esencial para la crítica; estos autores proponen estudiar los textos con una mirada diferente a la tradicional, por ejemplo, encontrar en las literaturas nacionales lo que hay en la mente de la nación, como estrategia fundamental para comprender los valores y las ideologías de los grupos dominantes en diversos momentos puntuales de la historia, así como incluir teorías literarias críticas, lecturas multiculturales, para que los alumnos refuercen su capacidad lectora y no la deleguen a la autoridad de los propios textos canónicos.

También se propone revisar de manera crítica textos hegemónicos como: legislaciones locales, estatales o nacionales, ordenanzas municipales, acuerdos entre la plantilla y la dirección de una empresa, contratos profesionales, ofertas hipotecarias, y boletines escolares que surgen en la vida cotidiana de los ciudadanos, y los cuales sirven tradicionalmente para limitar, restringir y controlar las acciones y el pensamiento; consideran que estos son los textos que deben ser observados, contextualizados y, en último término, replanteados, fortalecidos gracias a la crítica y la capacidad de leer y escribir críticamente. Las tareas esenciales para que trabajar la pedagogía crítica con el alumnado son el diálogo, la investigación, el trabajo en equipo, la presentación oral de ideas, y la implicación en conversaciones respetuosas y críticas con los profesores y con los compañeros (Duncan y Morrell, 2008: 262).

La propuesta de Duncan y Morrell (2008) constituye una alternativa pedagógica útil para ser considerada en el desarrollo de capacidades en el alumnado para el ejercicio de los derechos ciudadanos, requisito indispensable para llevar la justicia a diversos ámbitos de la vida, yendo más allá de la forma tecnocrática clásica de enseñar la lectura, la comprensión de lecturas y la redacción de textos. Esta propuesta puede ser empleada por el profesorado en las instituciones educativas, previo consenso y establecimiento del compromiso con el cambio educativo y con la transformación de la propia práctica profesional, así como pleno convencimiento del equipo directivo acerca de que la propuesta pedagógica crítica tiene suficiente potencial para desarrollar capacidades no sólo de lectoescritura, sino de participación ciudadana en el alumnado, necesarias para el establecimiento de la democracia. Habrán grupos hegemónicos en contra de propuestas de este tipo, quienes esperan el aprendizaje del contenido de las lecturas ya establecidas en las consignas que debe seguir el profesorado; sin embargo, lo crucial no es emplear esas lecturas oficiales como contenido único para ser aprendido de forma literal, sino considerarlas como material que sea objeto de análisis crítico para comprender las ideologías subyacentes y los efectos de éstas en la vida cotidiana de los ciudadanos y las ciudadanas.

Existen otras propuestas que han demostrado avances en la conformación de escuelas inclusivas, democráticas y multiculturales; las dos experiencias citadas en este apartado constituyen sólo dos ejemplos dentro de un amplio conjunto de posibilidades que han sido desarrolladas para realizar la transformación de las prácticas educativas, sin embargo, fueron elegidas para ejemplificar, de forma muy general, propuestas concretas para la búsqueda constante de la justicia educativa y social, a través de una manera distinta de entender la función de la escuela y de la docencia.

Formar estudiantes de profesorado en teoría crítica desde la universidad, mediante el análisis y la elaboración, tanto colaborativa como democrática, de propuestas concretas contextualizadas, basadas en la comprensión crítica de obras de John Dewey, Paulo Freire, Antonio Gramsci, Peter McLaren, entre otros teóricos, es fundamental para lograr el trabajo conjunto con los grupos vulnerados a favor de la lucha humana en la reconstrucción de un mundo más humano y menos injusto.

Conclusiones

Al considerar la información anterior, puede decirse que la justicia social tendrá sentido cuando se parta de un modelo de Estado que retome de manera seria la democratización de la educación, mediante reformas situadas que partan de iniciativas locales que hayan sido gestadas de manera participativa, crítica y moral, como un proyecto ético, político, social y pedagógico de toda la comunidad educativa y estudiantil, tomando en cuenta lo que es posible cambiar al interior de la escuela y al exterior de ella, incluyendo la posibilidad de participar en la reestructuración de políticas y normativas que limiten o pongan en riesgo el ejercicio de la justicia social a través de la educación. Las prácticas de dirección escolar y docencia basadas en teorías críticas contextualizadas son indispensables en la reconstrucción de las escuelas como organizaciones políticas para la práctica de la democracia.

Como proyecto futuro queda el desarrollo participativo de una propuesta concreta para trabajar en una institución educativa con un programa piloto que vincule a la comunidad académica, estudiantil y local en el diseño de un programa educativo para la justicia social.

Referencias

- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. 1 (1), 9-45.
- Connell, R. W. (2006). *Escuelas y justicia social*. (3a ed.). España: Morata.
- Cortés, F. (2005). Reconocimiento y justicia. Entrevista con Axel Honneth. *Estudios Políticos*, (27), 9-26.
- Cosacov, E. (2009). *Diccionario de términos técnicos de la psicología*. (3a. ed.). Argentina: Brujas.
- Duncan, J. y Morrell, E. (2008). La pedagogía crítica y la cultura popular en una clase de inglés de un instituto urbano de educación secundaria. En McLaren, P. y Kincheloe, J. (Eds.). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 253-276). España: Graó.
- Fischman, G. y Gandin, L. (2008). Escola Cidadã y los discursos críticos de la esperanza educativa. En McLaren, P. y Kincheloe, J. (Eds.). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 287-303). España: Graó.
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la justicia*. (2a. ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- _____ (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Torres, R. M. (2005). *Justicia educativa y justicia económica. 12 tesis para el cambio educativo. Estudio encargado por el Movimiento Internacional de Educación Popular y Promoción Social*. España: Instituto Frónesis-Fe y Alegría.
- Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: Cippec-Unicef-Embajada de Finlandia.

Capítulo

10

Percepciones de docentes de educación superior acerca de los factores asociados al desarrollo de sus prácticas de enseñanza

María Luisa Mañueño Serrano, Ana Karen Hurtado
Espinoza, Ángel Alberto Valdés Cuervo,*
Departamento de Educación,
Instituto Tecnológico de Sonora

*Correo electrónico: avaldes.itson@gmail.com

Introducción

El profesor universitario es considerado un sujeto de la acción educativa (Domínguez, 2009; Marín, Martínez y Troyano, 2011; Segovia y Soriano, 2009) que debe asumir la responsabilidad y la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la comunicación constante con sus estudiantes, pares y autoridades de la universidad (Cerrillo y Izuzquiza, 2005; Rivero, 2009). La principal función del profesorado universitario es la docencia, la que involucra acciones tales como el diseño, la organización, la dirección y la evaluación de las actividades relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cerrillo y Izuzquiza, 2005; Rivero, 2009; Segovia y Soriano, 2009).

Las universidades contratan a profesores universitarios de diversas disciplinas, quienes, en su mayoría, no tienen una formación docente. Debido a esta situación, Tejada (2013) señaló como prioridad para las IES el hecho de que los profesores sean expertos en la disciplina a impartir. En este sentido, Galaz y Gil (2009) señalaron que la prioridad de las instituciones, a partir de la década de 1990, es la acreditación del grado académico de posgrado en la disciplina que imparte el docente. Sin embargo, es necesario reconocer que también la formación docente del profesorado es de suma importancia, ya que le permite desarrollar un mejor proceso de formación del estudiante. Estos mismo autores señalan como necesario que las instituciones de educación superior (IES) tengan claro qué se requiere del compromiso hacia la generación de espacios de aprendizaje en las aulas universitarias cuando se atienden las políticas o requisitos para priorizar la habilitación del grado académico máximo del profesorado.

Velar por una mejor formación del profesorado se considera una prioridad para la promoción de aprendizajes (OCDE, 2010). En México, la formación continua del profesorado de educación superior se basa, en gran medida, en recomendaciones derivadas de la Organización para el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que constituyen importantes referentes internacionales y nacionales en torno a la mejora de la educación. Entre las recomendaciones que se promueven con mayor énfasis, por dichas organizaciones, se encuentran:

- a) Apoyar la capacitación, actualización y profesionalización del profesorado, especialmente desde el área didáctica y psicopedagógica.
- b) Brindar apoyos para la asistencia a eventos especializados, de intercambio académico y para la formación de redes de cooperación e investigación que incidan en la formación.

Es relevante señalar que la formación continua debe trascender el requisito de asistir a cursos, seminarios, diplomados o grados que ayuden al profesor a adquirir una promoción o algún incentivo económico dentro de las instituciones educativas (Imbernón, 2007). Dicha formación debe basarse en modelos diferentes que generen alternativas o estrategias nodales para fomentar el desarrollo personal, profesional y colaborativo del profesorado, así como enfocarse en las necesidades percibidas por los docentes en los diversos contextos educativos donde se desempeñan.

Un problema de las IES radica en que sus profesores no cuentan con competencias docentes debido a su limitado conocimiento sobre cómo abordar el proceso educativo. Debido a lo anterior, se sugiere otorgar la importancia debida a la formación docente del profesorado con el fin de afianzar las oportunidades para incidir en la calidad de la enseñanza que imparten y, por ende, en el aprendizaje de los futuros profesionales.

En la actualidad, el profesor universitario enfrenta una serie de situaciones que afectan su compromiso como docente o su actuar como responsable del aprendizaje de sus estudiantes.

Dichos inconvenientes se acentúan en quienes no han tenido una formación docente, algunos de los factores que obstaculizan que el profesor universitario adquiera un compromiso hacia la práctica docente suelen ser: la rutina, el conformismo, la falta de programas de formación, el desconocimiento en el área didáctico-pedagógico, así como no contar con un plan permanente de formación al momento de concluir su escolaridad (Cuevas de la Garza, 2013). Cabe mencionar que estos factores afectan la práctica docente tanto de profesores formados en el área educativa como de aquellos que se iniciaron como tales por ser expertos en las disciplinas que imparten. Sin embargo, su efecto es más acentuado en aquellos que carecen de formación o experiencia en el área didáctico-pedagógica.

Cuando el profesor universitario se forma en lo pedagógico consigue una mejor conexión con su función como profesor y así tiene mejores oportunidades de implementar diversas estrategias para que los estudiantes se apropien del conocimiento (Cañedo y Figueroa, 2013; Imbernón, 2011; Pérez y Rodríguez, 2009). Lo anterior muestra la importancia que tiene la formación continua del profesorado en su quehacer, sobre todo cuando se carece de dicha preparación profesional para el ejercicio de la docencia.

El profesor universitario enfrenta una serie de problemas, al menos en los primeros años de su labor como tal. Los docentes suelen presentar angustia, impotencia, inseguridad y desconcierto al momento de enfrentarse a una práctica para la cual no están formados, ante estas situaciones se precisa la necesidad de una formación continua que contribuya a transformar la práctica docente (Gamarnik, 2010; Jarauta y Medina, 2009). Lo anterior es relevante si se considera que el profesorado de licenciatura, día a día, enfrenta problemas relacionados con su práctica, los cuales, por lo común, no tiene contemplados al momento de planear su quehacer.

Por otra parte, es preciso considerar que el profesor universitario se encuentra en una sociedad cambiante, lo cual afianza la relevancia de que se actualice a través de un proceso de aprendizaje continuo. Lo anterior debería ser una consideración necesaria para las autoridades universitarias con el fin de fortalecer las acciones de apoyo a su planta docente en cuanto a estrategias formativas. Castellano (2010) considera que por parte de las IES existe una falta de políticas y de visión conjunta que ayude a analizar la necesidad de formación y actualización constante de sus profesores, este autor menciona que, por lo general, existen reformas que exigen la formación de profesores del nivel básico, pero no en el nivel superior. En algunas ocasiones las IES exigen la formación continua, pero no siempre se brindan a los docentes los recursos ni la motivación necesaria para formarse, es decir, se les invita, o en algunos casos se les obliga, a que se formen sin tomar en cuenta su perspectiva, lo cual puede llegar a obstaculizar su interés o compromiso hacia su proceso de formación permanente y a su práctica docente.

De igual manera, Castellano (2010) y Gamarnik (2010) coinciden en que en las universidades se debe pensar en la creación de políticas como una acción pedagógica de formación, porque hoy en día la enseñanza no se concentra en la reproducción de habilidades. Day (2005) señala que el profesor universitario adquiere mayor responsabilidad en su formación cuando la considera una inversión para su quehacer como docente. En un estudio presentado por Nemiña, García y Montero (2009) se destacó que, por lo común, después de tres o cuatro años de labor docente, el profesorado entra en un proceso rutinario y repetitivo de su práctica, siendo esencial considerar la formación continua como un componente para adquirir el compromiso, el valor, los conocimientos y la actitud para seguir desempeñándose en esta profesión.

Imbernón (2007) indicó que la formación continua del profesor universitario ha sido criticada a través del tiempo, las observaciones negativas se establecen en torno a los modelos y las modalidades ofrecidas. En este sentido se objeta que, por lo general, las iniciativas de los programas de formación se basen en proporcionar lecciones a través de cursos de capacitación, dejando en segundo plano la perspectiva o la opinión que pueda aportar el propio docente;

por tal motivo, los profesores suelen mostrar un rechazo hacia las iniciativas que se ofertan para el desarrollo de sus competencias docentes. En este orden de ideas, se considera que, por una parte falta sensibilizarlos, darles a conocer las ventajas que conlleva actualizarse de una manera constante, pero por otra, se requiere de profesores que deseen participar y para ello se les debe tomar en cuenta, escucharlos y aprovechar sus experiencias, de igual manera es importante involucrarlos desde la planeación, el desarrollo y la evaluación de su formación permanente. De acuerdo con Imbernón (2007), lo anterior contribuirá a que el profesor universitario vea este tipo de formación como un compromiso y no tanto como un obstáculo para su práctica docente.

Es necesario ampliar los estudios relacionados con el profesor universitario sin formación docente e identificar las iniciativas de formación continua que le son de utilidad y cómo lo favorecen las opciones formativas que promueve la institución a la que pertenece. Se sabe que, por lo general, las universidades contratan a sus profesores sin contar con formación docente; así lo refieren Cuevas de la Garza (2013), Jarauta y Medina (2009) y Tejada (2013) al mencionar que, por lo común, las instituciones ponen como primer término que los profesores sean expertos en el área disciplinar en la que impartirán clases. Ahora bien, como una alternativa para fortalecer o desarrollar la función docente, las autoridades de las universidades ofertan a sus profesores iniciativas de formación docente de manera continua.

La posibilidad de contar con una formación inicial —tanto en lo disciplinar de la materia a impartir como en lo docente—, resulta una situación deseable mas no una realidad, al menos, en la educación superior. En el mejor de los casos, el profesor universitario desarrolla o fortalece su función docente a través de diversas alternativas de formación de carácter formal y también por medio de experiencias no formales derivadas de su propia práctica. Pero, ¿cuáles de esas alternativas son consideradas valiosas por el docente? En este sentido se considera pertinente abordar la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué experiencias formativas son más relevantes para los docentes en el desarrollo de su práctica de enseñanza?

El objetivo de este trabajo fue identificar las experiencias del proceso de formación permanente que docentes universitarios con formación inicial distinta a la educativa refieren como significativas para el desarrollo de su práctica docente. Lo anterior se consideró importante porque se necesita escuchar las voces de estos agentes educativos ya que son parte fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y de construcción de la calidad educativa en México.

Método

Esta investigación fue de tipo cualitativa y se utilizó el método biográfico-narrativo para recuperar relatos de vida del profesorado universitario que imparte clases en licenciatura. La recuperación de los testimonios se hizo por medio de la técnica de la entrevista en su modalidad semiestructurada.

Participantes

El estudio se desarrolló con docentes de licenciaturas de una universidad pública del Sur de Sonora. Mediante un muestreo de máxima variabilidad y el criterio de saturación teórica para delimitar el tamaño de la muestra fueron seleccionados seis docentes de diversas áreas disciplinares que tienen como profesión de origen cualquier disciplina distinta a la educación antes de iniciarse en la docencia.

Cuatro de los profesores universitarios entrevistados correspondieron al sexo femenino y dos al masculino. Cinco profesores ofrecen sus servicios como docentes auxiliares o de asigna-

tura (de acuerdo con su contrato) y solo uno es profesor de tiempo completo (PTC). La mayor antigüedad en la institución la tuvo el PTC con 14 años de experiencia en la docencia universitaria; en cambio, los demás expresaron tener de uno a cinco años de experiencia impartiendo clases en la institución. La fluctuación en el tiempo de servicio docente es amplia (entre uno y 17 años). Cuatro docentes contaban con posgrado, de ellos, sólo una profesora auxiliar contaba con una maestría relacionada con la docencia tecnológica a diferencia de los otros tres quienes cuentan con una maestría relacionada con su disciplina.

Técnica

Se utilizó la entrevista estructurada, la cual fue realizada por un entrevistador involucrado con el proyecto. Esta partió de las siguientes preguntas críticas:

- ¿Qué experiencias de práctica le han ayudado a formarse como docente?
- ¿De qué manera le benefician dichas experiencias en su proceso de formarse como docente?
- ¿Qué alternativas o modalidades de formación implementadas por esta institución inciden en su proceso formativo como profesor?

Validez y credibilidad

La credibilidad del estudio se procuró en la descripción densa del relato de los docentes y la validez se fortaleció mediante la triangulación en la interpretación de los resultados de los investigadores que participaron.

Procedimiento

Para llevar a cabo la investigación se identificó a los docentes que cumplieron con los criterios establecidos en el estudio. Antes de las entrevistas se estableció contacto telefónico o vía correo electrónico con cada uno de los profesores, a los cuales se les comunicó el objetivo del estudio y se les invitó a participar de forma voluntaria en el estudio garantizándoles la confidencialidad de la información por ellos brindada.

Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de una hora y fueron grabadas con el consentimiento de los docentes. El análisis de los relatos se realizó a partir del método inductivo propuesto por Thomas (2003) a partir del cual se generaron tres categorías centrales desde las cuales se organizó el análisis de los datos.

Resultados

Para la descripción de los resultados se derivaron tres categorías para llevar a cabo el análisis de los datos. En los resultados se incluyeron fragmentos significativos de los relatos de los participantes; en dichos casos solo se citó el número del profesor que hace la aportación. A continuación se presentan los resultados a partir de las categorías de análisis.

Experiencias de formación docente construidas desde la práctica

Los profesores entrevistados refirieron diversas experiencias de práctica que favorecen su proceso de formación como docentes. Un aspecto que tienen en común los resultados que se presentan a continuación es que son experiencias que parten de la identificación de oportunidades formativas al momento de enfrentar los obstáculos en el quehacer docente diario.

Es conveniente destacar que lo relevante de las experiencias que surgen de los problemas referidos es el aprendizaje del docente al abordar la situación en cuestión, siempre y cuando se conceptualice como una oportunidad de mejora o una solución. En esta primera categoría los resultados giran en torno al quehacer de los profesores al momento de estar frente al grupo. Por ejemplo, uno de los profesores entrevistados narró que a partir de una experiencia —que inicialmente consideró como no favorable al desempeñarse como docente— durante sus primeros años pudo identificar la necesidad de formarse como docente:

Yo me desesperaba si en una clase un 80 o 90 por ciento de personas (alumnos) no hicieron clic... y decía bueno: ¿Qué estoy haciendo como profesor? Quizá me deba dedicar a otra cosa; entonces de ahí es donde empiezas a ver: si yo quisiera tener éxito... Y es donde empiezas a decir hace falta formarme como docente (P2).

Para este profesor la experiencia de ver que sus alumnos no comprendían las temáticas lo llevó a considerar la necesidad de formarse como docente, se cuestionó a sí mismo sobre lo que estaba haciendo para que sus alumnos adquirieran el aprendizaje de la materia en cuestión. Su comentario permite ver que este tipo de experiencias favorecen a la reflexión acerca de la propia práctica, pero también el interés por mejorar como profesor con el apoyo de procesos de formación docente.

En el mismo tenor, una de las profesoras participantes refirió que para ella la experiencia más significativa en el proceso de formarse en la docencia durante la práctica es estar frente al grupo y tratar que los alumnos adquieran un verdadero aprendizaje. Narra que en uno de sus grupos implementó diversas estrategias y acciones de negociación para lograr que los alumnos se apropiaran de los aprendizajes de la materia que impartía:

La mayoría de los chicos están en mi rango de edad y llegan, ven un maestro joven y dicen es barco, pero uno de mis objetivos al entrar como docente era no ser un maestro barco, sino tratar de hacer que les quedará algo relacionado con el conocimiento (...), sin embargo, ellos ponen una pared. El maestro es el enemigo y todos los estudiantes están unidos (...), circunstancia de personas que alzaban la voz y poco altaneras... Yo pienso que todo se debe resolver hablando (P4).

Para esta profesora la negociación y el hablar con sus alumnos le ayudaron a formarse desde la práctica como docente, ya que, a través de esta experiencia, vio la necesidad de formarse en el área didáctico-pedagógica para estar preparada al momento de estar de nuevo frente a un grupo.

Otras experiencias que emergen durante el desempeño del quehacer docente son las incertidumbres o dudas para abordar, orientar o ayudar a los alumnos en las sesiones de clase, es decir, enfrentar el reto de lograr que se interesen en las temáticas que se están desarrollando y adquieran el aprendizaje o la competencia que marca el programa de estudio. Ante estos casos, cuando se solicitó a la profesora P1 que compartiera lo que la ayudó a formarse como docente ella relató lo que le sucedió en su salón de clases en el último semestre:

Los alumnos son muy diferentes, incluso de un aula a otra, o de un equipo a otro, son muy diferentes y ahí tienes que ver de qué manera vas a abordarlo para activarlo (...); a veces sí nos enfrentamos a eso, a la apatía de los alumnos. ¿Qué voy hacer con esta gente para activarla?... En este semestre traigo a una persona que me habían comentado que tenían problemas con ella en otro semestre. Dije, de qué manera la abordo, y tratar de involucrarla y hacerle sentir que es parte de un todo... Voy a involucrarla en el grupo y esas son las satisfacciones que te da la práctica (P1).

La experiencia antes citada contribuyó a que la P1 buscara alternativas para resolver una situación particular para poder ayudar a sus alumnos a que se involucraran en el proceso de enseñanza-aprendizaje y así contrarrestar la apatía que suelen presentar algunos alumnos, dada su diversidad o problemas personales. Debido a que los estudiantes tienen su manera de aprender, pensar y actuar, es necesario que los profesores estén preparados para saber orientarlos y para promover su aprendizaje. Para esta profesora, la formación permanente se relaciona con la capacidad de resolver los problemas que se le enfrentan en la práctica, lo cual traduce como satisfacción.

Los profesores se percataron que no todos los grupos son iguales y que se requiere del uso de estrategias para que el alumno adquiera el aprendizaje, P5 narra lo siguiente:

Vas mediando a como vas conociendo al grupo (...), aplicando diferentes estrategias, porque no todos los grupos son iguales; a lo mejor en un grupo en un semestre te funciona poner exámenes muy largos, con otro grupo no, que es muy lento para analizar y poder aplicar y resolver. Por ejemplo, aplicas el primer parcial. Veo que todo el grupo reprobó y ahí yo me quedo pensando todo lo que teníamos que evaluar. Si todo el grupo reprobó hay un problema, a lo mejor ahí la transferencia de yo como maestra hacia ellos, ahí es donde yo busco estrategias de cómo ellos adquieran esos conocimientos (P5).

Entre las experiencias referidas como más significativas se encuentra la acción reflexiva a partir de cuestionamientos que el profesorado se hace a sí mismo, los ejemplos más comunes a este respecto son preguntas derivadas del propio quehacer docente como: *¿Qué me hace falta para que los alumnos aprendan? ¿Qué tengo que hacer para mejorar? ¿Cómo lograr mejores resultados? ¿Qué no me está funcionando?* De este tipo de interrogantes surgen reflexiones en torno a la necesidad de contar con una formación docente para desempeñarse como profesor universitario. Los participantes señalaron que la misma práctica los forma al momento de retomar y aplicar mejores estrategias de enseñanza-aprendizaje dentro del aula. Los docentes manifestaron de forma reiterada que, en la medida que dichas estrategias funcionan, ellos pueden valorar las acciones tomadas para modificar o afianzar su práctica. En este sentido, la reflexión en torno a los resultados obtenidos también debe considerarse como una acción formativa por parte del profesorado.

Experiencias de formación docente construidas desde los cursos ofrecidos por la IES

Se identificó que los docentes valoran la oportunidad de participar en los cursos de formación como algo muy relevante. Es oportuno mencionar que en las narraciones del profesorado se enuncian los cursos de capacitación como única alternativa de formación docente ofrecida por parte de la institución.

A continuación se citan algunos fragmentos de relatos que destacan la relevancia que le otorga el profesor a los cursos de capacitación. El profesor P3 dice:

Los cursos de capacitación influyen en la oportunidad que tienes tú para tu crecimiento personal como docente. Si me sigo preparando hay nuevo crecimiento, nuevas experiencias y estamos hechos a bases de experiencias. Todas esas experiencias van sumando dentro del proceso de tu vida y formación y vas tomando las cosas buenas y vas dejando las cosas malas... tú te tienes que preparar como docente porque estás formando a esos jóvenes (P3).

Por otra parte, para los profesores universitarios, vivir la experiencia de participar en los cursos de formación docente los motiva en la medida que utilizan lo aprendido en su quehacer al responsabilizarse de los cursos a su cargo. En este caso el profesor el P2, cuando se le preguntó acerca de experiencias que le ayudan en su práctica docente, comparte lo que vivió cuando tomó un curso de capacitación docente, él narra:

Tomé un curso de aprendizaje colaborativo. Cuando yo fui a tomar este curso, llegaron, nos recibieron y manejaron toda la sesión con aprendizaje colaborativo y a mí lo que más me gustó después de salir de esa sesión de trabajo es que salimos muy activos, alegres, felices de haber estado compartiendo y aprendiendo durante ese tiempo. Salí de ahí con muchas ganas de implementarlo en mi clase (P2).

Lo anterior reflejó que el profesor universitario toma como una oportunidad y necesidad de mejora los cursos de capacitación docente como parte de su proceso de formación permanente; además, para este profesor las alternativas de formación docente son un compromiso que se adquiere con la finalidad de formar a jóvenes profesionistas de calidad.

Experiencias a partir de la socialización con otros docentes

Los resultados obtenidos condujeron a señalar que los docentes percibieron como valiosa la interacción con otros profesores para el desarrollo de estrategias para el manejo de ciertas situaciones y el desarrollo de nuevas alternativas de solución para abordar la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. En específico, se narraron las ventajas de socializar, valorar y retomar las experiencias relacionadas en el manejo de grupo para resolver problemas que presentan con los alumnos en la práctica docente, lo anterior con el propósito de mejorar su quehacer educativo.

Para ilustrar lo anterior se cita el caso la profesora P4. Cuando se le preguntó acerca de las alternativas que le han ayudado a irse preparando como docente, narra una de sus experiencias en los cursos de formación docente a los que ha asistido:

Aquí en los cursos me ha tocado trabajar con personas que tienen años de experiencias y de diferentes materias, maestros multidisciplinarios, entonces, aprendemos el 50% del maestro que está al frente y el otro 50% de las experiencias que se comparten acá en la mesa del trato con el grupo (P4).

Para la esta profesora contar con la oportunidad que ofrece la IES de participar en las alternativas de formación es una experiencia favorable porque permite conocer las experiencias de otros profesores con mayor trayectoria docente, lo cual contribuye en su proceso de aprendizaje y formación permanente.

Otra profesora, P5, reitera la importancia de la influencia de los pares en su formación como docente; señaló que ella aprende de sus compañeros y destacó que durante el intercambio de ideas o estrategias ella recurre a socializar ideas a partir de los siguientes cuestionamientos: *¿Cómo le hiciste? ¿Cómo evaluaste? ¿Qué te funcionó y qué no? ¿Por qué?* Cabe señalar que este tipo de preguntas se hacen con pares con quienes comparten situaciones semejantes, es decir, con aquellos que tienen problemas o retos similares y porque los cursos que imparten son los mismos o tienen relación. Una de las ventajas del aprendizaje entre pares es la posibilidad de retomar lo positivo para adaptarlo a su situación particular.

Conclusiones

Los profesores universitarios pasan por diversos procesos que contribuyen a su formación como docentes. Algunos se inclinan más por las ventajas de adquirir o construir su conocimiento desde las alternativas de formación que ofrece la institución en la que trabajan y otros refieren que las experiencias de práctica desarrolladas en su quehacer educativo definen mejores opciones en su proceso de formación permanente. Ambas alternativas son relevantes, aunque con matices particulares, lo cual es natural dada la diversidad sociocultural y la práctica de quienes se incorporan a la función docente desde una profesión ajena a la docencia. Cabe destacar que la motivación principal para que el profesor adquiera una formación docente son sus alumnos, es decir, prevalece la intención de buscar alternativas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de su alumnado.

A partir de los resultados de la investigación, se puede decir que se lograron identificar, desde la perspectiva del profesor universitario, diversas experiencias que contribuyen a su proceso de formación permanente y, del mismo modo, se pudo advertir la postura que tiene el docente ante las alternativas de dicho proceso formativo ofrecido por la institución para la que imparte clases. Además se encontró que es preciso considerar alternativas diferentes a la oferta de cursos para la mejora de la práctica docente, es decir, los hallazgos conducen a reflexionar sobre la importancia de promover estrategias que ayuden a adquirir un mayor compromiso hacia la formación permanente desde el propio docente y su práctica diaria. A partir de los resultados del estudio se sugiere que los profesores universitarios sin formación docente de nivel licenciatura, aprovechen las dificultades y retos propios de la función docente para aprender a partir de:

- a) Casos reales desde la propia reflexión de aciertos y obstáculos no resueltos.
- b) Experiencias compartidas o abordadas con el apoyo de sus pares y de quienes están a cargo de la formación docente.

Referencias

- Cañedo, T. y Figueroa, E. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*, 41, 1-18. Recuperado de <http://www.sinectica.iteso.mx/?revista=41&lang=es&seccion=historico&search.x=14&search.y=12>
- Castellanos, R. (2010). La formación docente desde la perspectiva de profesores y directivos. Caso Fe y Alegría 25 de marzo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(5), 1-11.
- Cerrillo, R., y Izuzquiza, D. (2005). Perfil del profesor universitario. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(5), 1-6. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217017180002.pdf>
- Cuevas de la Garza, S. (2013). La docencia universitaria a través del conocimiento profesional práctico: pistas para la formación. *Sinéctica*, 41, 1-18. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41_la_docencia_universitaria_a_traves_del_conocimiento_profesional_practico_pistas_para_la_formacion
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. España: Narcea.
- Domínguez, M. (2009). Profesores de asignatura de las IPES. Formación permanente y condiciones laborales. Ponencia en extenso, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz México: Comie.

- Galaz, F. y Gil, M. (2009). La profesión académica en México: un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-31. Recuperado de <http://www.ses.unam.mx/cursos2010/pdf/M4S1-Galaz-Gil.pdf>
- Gamarnik, C. (2010). La formación docente y la comunicación en la Argentina. Apuntes para un debate. *Revista Iberoamericana en Educación*, 53(4), 1-7.
- Imbernón, F. (2007). *10 estrategias clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- _____. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 36(3), 387-395.
- Jarauta, B. y Medina, J. L. (2009). La formación pedagógica inicial del profesorado universitario: repercusión en las concepciones y prácticas docentes. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 357-370.
- Marín, M., Martínez, R., y Troyano, Y. (2011). Student perspectives on the university professor role. *Social Behavior and Personality*, 39(4), 491-496.
- Nemiña, E., García, M., y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2), 1-13.
- OCDE (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción*. México: OCDE.
- Pérez, G. y Rodríguez, L. (2009). Formación de profesores universitarios. Aspectos a tomar en cuenta. Ponencia en extenso, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz. México: Comie.
- Rivero, G. (2009). El trabajo colegiado: Una estrategia de capacitación y actualización docente. Ponencia en extenso, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz. México: Comie.
- Segovia, F. y Soriano, M. (2009). La construcción de la identidad docente, desde el trabajo colegiado en los procesos de educación superior. Ponencia en extenso, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz. México: Comie.
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *RUYS. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(1), 170-184.
- Thomas, D. (2003). *A general inductive approach for qualitative data analyses*. Recuperado de <http://www.frankumstein.com/PDF/Psychology/Inductive%20Content%20Analysis.pdf>

Capítulo

11

Percepciones
del maestro
respecto a
los alumnos de alto
desempeño académico
en la universidad

Pedro Sánchez Escobedo,* Universidad Autónoma de
Yucatán; Ana Negrín, María Jesús Molares García,
Ana Cristina López Pérez,
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

*Correo electrónico: psanchez@uady.mx

Este texto tiene como propósito hacer una revisión acerca de la percepción de los profesores respecto a los alumnos de alto rendimiento. Se reportan los resultados de un estudio cuyo objetivo fue identificar las percepciones de los docentes en relación con los alumnos que presentan alto desempeño en comparación con estudiantes que tienen logros medios y bajos.

Antecedentes

En la mayoría de las escuelas existen alumnos de alto desempeño que no han sido detectados y para cuyas competencias no son consideradas en los programas, ni se tienen planteadas estrategias especiales de intervención acordes a sus necesidades educativas; más aún, muchos maestros ni siquiera identifican a los alumnos con alto desempeño o con potencial sobresaliente.

Para Treffinger (2008) la capacidad sobresaliente puede ser definida como el potencial para proponer y llevar a cabo la solución a una problemática real que atañe a una persona o una comunidad con creatividad, en un periodo sostenido, en un espacio determinado. Un estudiante sobresaliente es aquel que muestra potencialmente un nivel excepcional de desarrollo en una o más áreas de expresión (Sánchez, 2006).

Detección e intervención de niños con alto desempeño

Durante muchos años prevaleció un enfoque limitado para la identificación del niño con capacidades sobresalientes con base en la administración de pruebas de inteligencia (Heward W. y Orlansky, M, 1992). En las últimas décadas, a propuesta de Renzulli (2000), se han utilizado con frecuencia dos criterios más: el compromiso con la tarea y la creatividad.

En México, Soto (2003) sugiere evaluar la inteligencia y la creatividad. La primera a través de las calificaciones; generalmente, un alto rendimiento académico se asocia con notas sobresalientes y con base en pruebas de inteligencia; y la segunda se evalúa con base en el historial académico del alumno y en sus producciones.

Son pocos los estudios en México relacionados con la opinión y las percepciones de los profesores respecto a los alumnos con alto desempeño dentro del aula, lo que impide su atención y estimulación. Por ejemplo, diseñar un currículo que se acomode con los avances de las destrezas cognoscitivas de los estudiantes, basado en el programa escolar de acuerdo con el grado en el que se encuentre o implementar procedimientos administrativos que faciliten la agrupación apropiada de los estudiantes para la instrucción (Sánchez, Cantón, y Sevilla, 1997).

Muchos maestros no realizan actividades comunes en las que alumnos con alto desempeño apliquen sus conocimientos y el resto de sus compañeros alcancen el mismo nivel, tal vez esto puede atribuirse a la falta de conocimiento de los maestros o a la forma de organizar los contenidos programáticos.

Considerar que la aceptación clásica de que la percepción de los maestros respecto a los alumnos de alto rendimiento tendría implicaciones educativas y pudiera influenciar el aprendizaje y futuro de estos alumnos (Flanders, 1960) fue el motivo que impulsó el desarrollo de esa investigación exploratoria.

Método

Esta investigación es parte de un estudio internacional con sede en la universidad de Erlangen-Nuremberg, Alemania, y dirigido por el Dr. Albert Ziegler. La muestra mexicana está en la Universidad Autónoma de Yucatán.

Sujetos

Este estudio preliminar se realizó con 29 profesores de una universidad pública mexicana.

Muestra

De los participantes, 16 enseñaban en el nivel de licenciatura (58%), y el resto, (45%) en posgrado o en ambos niveles.

Participaron 7 hombres (44%) y 22 mujeres (66%). La moda de edad se ubicó entre 30 y 39 años. Los participantes tenían gran variedad de experiencia, desde un año hasta más de 30. En general, 41% enseñan en un nivel socioeconómico por debajo del promedio y 48% en promedio, sólo 11% enseñan a alumnos de clase media alta y alta. Los maestros ejercen mayoritariamente en el área de las ciencias sociales (90%). De los docentes que forman parte del estudio, 79% son profesores de tiempo completo (PTC), y el resto ejercen por horas. Todos participaron de manera voluntaria y anónima. Ninguno de ellos enseña en lenguas maternas distintas al español y 48.3% consideró que los padres de sus estudiantes tienen estudios de secundaria, mientras que 34.5% consideraron que tienen estudios de licenciatura.

Instrumento

Para esta investigación se tradujo del idioma inglés el cuestionario original desarrollado por Ziegler (2012) adaptando algunas preguntas al contexto mexicano. El cuestionario fue traducido del español al alemán (idioma original del cuestionario) y cotejado para verificar significados.

El cuestionario tiene una sección genérica y algunas preguntas de opinión en un rango de respuestas tipo Likert que va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 6 (totalmente de acuerdo).

Análisis de datos

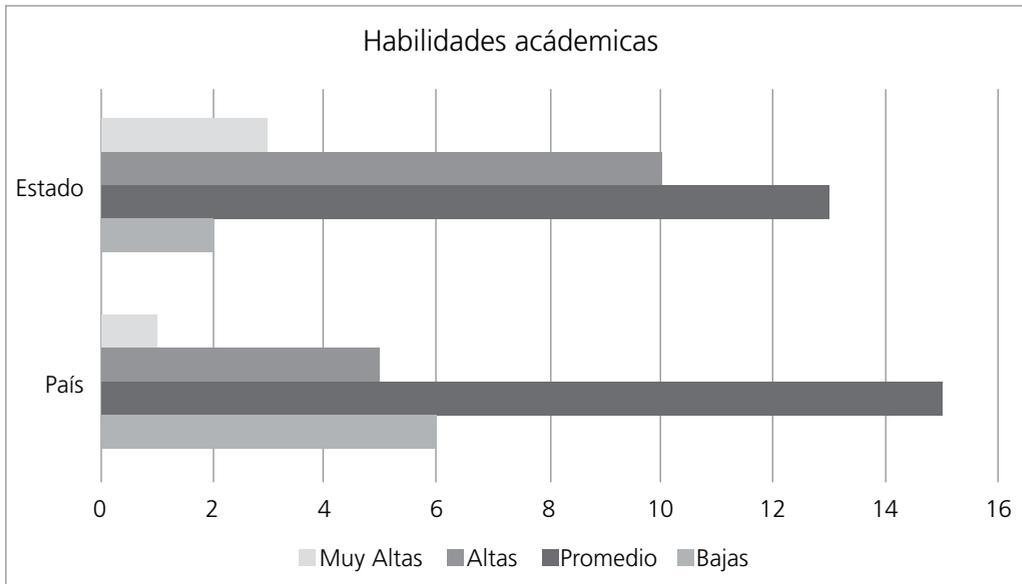
Todos los cuestionarios fueron codificados y alimentados en una base de datos y analizados con el programa SPSS (versión 22).

Resultados

Percepciones sobre capacidades de los alumnos

Se preguntó a los profesores acerca de su percepción en relación con las habilidades generales académicas con otros estudiantes del mismo nivel en el país y en el estado de Yucatán. La gráfica 11.1 describe los resultados.

Gráfica 11.1 Habilidades académicas



Se preguntó la opinión de los profesores respecto a las capacidades de los estudiantes, sin hacer énfasis en estudiantes sobresalientes. Todas las respuestas de opinión fueron valoradas en una escala Likert de totalmente en desacuerdo (cero puntos) a totalmente de acuerdo (seis puntos). La tabla 11.1, a continuación, presenta los resultados a esta pregunta.

Tabla 11.1 Percepciones sobre las capacidades de los estudiantes

Pregunta	X	DS	R
Todos los estudiantes son capaces de mejorar	4.45	1.45	1
Lo que bien se aprende en la escuela, nunca se olvida	4.27	1.19	2
No hay límites para el aprendizaje individual en la escuela	4.17	1.53	3
Aprender cosas nuevas no necesariamente mejora habilidades	3.62	1.32	4
Olvidan fácilmente gran parte de los contenidos que aprenden	3.27	1.36	5
No se puede hacer mucho para cambiar las aptitudes	2.3	1.01	6
La competencia escolar de un alumno no puede ser modificada	2.20	1.08	7

Demandas de estudiantes

Posteriormente, se preguntó a los maestros el grado en que ellos perciben algunos aspectos que los estudiantes desean. La tabla 11.2 resume los resultados de esta pregunta.

Tabla 11.2 Percepción de los deseos de los estudiantes.

En mi clase, por lo general, los estudiantes desean	X	DS
No sacar malas calificaciones	5.07	1.10
Disfrutar de las buenas calificaciones	4.72	1.27
Entender los materiales de aprendizaje	4.72	0.99
Ser reconocidos por sus maestros	4.69	1.19
Que sus compañeros no se rían de ellos por sus deficiencias	4.69	1.41
Obtener las mejores calificaciones	4.69	0.93
Ser felices por sus buenas calificaciones	4.66	0.97
Mejorar sus habilidades escolares	4.62	1.14
No ser rechazador por los compañeros, por no ser buenos	4.62	1.39
Ser reconocidos por sus pares por su buen desempeño escolar	4.62	1.04
Aprender cosas nuevas	4.59	1.24
Que sus compañeros de clase los admiren por sus logros	4.55	1.21
Que sus compañeros de clase sepan qué tan buenos son	4.52	1.09
No ser criticados por el maestro, por su pobre desempeño	4.48	1.59
No sentirse mal con ellos mismos por sus malas calificaciones	4.48	0.91
Que nosotros, los maestros, les digamos qué tan bien lo hicieron	4.48	1.09
Lograr más y más	4.31	0.80
Retarse a sí mismos para aprender cosas nuevas	4.24	0.95
Aprender tanto como sea posible	4.17	1.25
Que los maestros nos demos cuenta de que ellos no entienden	4.17	1.28
Evitar nuestra desaprobación por su pobre desempeño escolar	4.10	1.26
Caernos bien a los maestros por sus logros en la escuela	4.07	1.28

Puede verse que la opinión de los pares acerca de su potencial, enojo por reprobar o el hecho mismo de reprobar, son los aspectos menos importantes para estos maestros.

Descriptorios de alto desempeño

La tabla 11.3, describe la importancia de ciertos descriptorios para identificar al alumno de alto rendimiento.

Tabla. 11.3 Descriptorios del alumno de alto desempeño.

Descriptor	X	DS
Complaciente	5.76	11.65
Con buenas ideas	4.62	0.77

(Continúa)

(Continuación)

Descriptor	X	DS
Inteligente	4.34	0.89
Razonable	4.24	1.15
Buena memoria	4.24	1.12
Le gusta aprender	4.21	1.17
Habilidades de comunicación	4.07	1.19
Amigable	3.69	1.25
Agradable	3.66	1.04
Poco social	3.62	1.14
Sentido del humor	3.41	1.21
No le importa tener amigos	3.28	1.22
Popular	3.17	1.13
Egoísta	3.07	1.19

Puede notarse que los docentes identifican a los alumnos de alto desempeño como más complacientes en sus actividades, que siempre buscan cumplir con las exigencias establecidas en sus trabajos, así como la amabilidad que presentan en la relación profesor-alumno.

Por otra parte, no asocian el ser sobresaliente con adjetivos como egoísta y desinteresado. Llama la atención que dejan en segundo plano aspectos como las buenas ideas y la inteligencia.

Actividades en el aula de clases

Por otro lado, se preguntó qué tan frecuentemente realiza el maestro actividades en el aula de clases. Los resultados se resumen en la tabla 11.4.

Tabla 11.4 Frecuencia de actividades en el aula de clase

Actividad	X	DS
Compruebo si los estudiantes entendieron el tema	6.17	9.44
Presento el objetivo de la clase	4.52	1.09
Verifico las tareas de mis estudiantes	4.34	1.23
Reviso las tareas	4.31	1.22
Al principio, presento un pequeño resumen de la clase anterior	4.31	1.10
Los estudiantes trabajan en equipo para resolver un problema	3.72	1.25
Los estudiantes evalúan y reflexionan su propio trabajo	3.52	1.50
Les presento nuevos temas en PowerPoint	3.48	1.45
Exijo proyectos en los que necesitan, de por lo menos una	3.45	1.29
Administro pruebas para evaluar el aprendizaje	3.28	1.36

(Continúa)

(Continuación)

Actividad	X	DS
Les pido a mis estudiantes que se aprendan cada paso	3.21	1.59
Los estudiantes sostienen debates y argumentan	3.17	1.33
Los estudiantes trabajan en grupos	2.93	1.68
Le pido a mis estudiantes realizar ensayo	2.79	1.20
Trabajo con estudiantes individualmente	2.76	1.95
Los estudiantes trabajan individualmente con su libro de texto	2.72	1.64
Los estudiantes crean productos que serán utilizados	2.62	1.52
Le doy tareas diferentes a los que tienen problemas	2.45	1.70
Les pido a mis estudiantes que sugieran actividades	2.31	1.46

Los docentes, al empezar el curso, presentan el plan didáctico con el que trabajarán durante sus clases y muchos finalizan sus cursos o clases asegurándose de que los alumnos entendieron el tema, comúnmente a través de actividades o evaluaciones. Estos maestros refieren como menos importante el trabajo independiente, la atención a los alumnos con problemas y la libertad de trabajo y opinión del estudiante.

Percepción docente

Por último, la tabla 11.5 ilustra los resultados de la última sección, un diferencial semántico con adjetivos antónimos para autoevaluarse. Dicha tabla resume los resultados relevantes.

Tabla. 11.5 Percepción del maestro de su quehacer docente

	X	DS
Seguro	3.18	0.83
Actualizado	3.17	0.83
Bueno	2.85	0.89
Flexible	2.80	1.07
Exitoso	2.64	0.67
Divertido	2.50	0.88
Sin problemas	2.42	0.92
Creativo	2.33	1.23
Sistemático	1.62	1.06
Rígido	1.50	0.70
Aburrido	1.33	0.57
Inseguro	1.00	0.00

En general, los maestros se describen como seguros, actualizados y buenos, rechazando la visión de ser rígidos, aburridos o inseguros.

Conclusiones

Los maestros comúnmente identifican a los alumnos de alto rendimiento como alumnos con características superficiales (alegre, amigable, complaciente, etc.) sin valorar realmente las capacidades que este posee y puede desarrollar en el aula de clases. En general, los estudios que se enfocan en la investigación hacia la percepción de los maestros referente a los alumnos altamente sobresalientes en México son escasas y es un tema emergente. Es, hasta cierto punto, lógico que los maestros estén preocupados por los alumnos de bajo rendimiento y con alto riesgo de reprobación o fracaso escolar.

Cabe señalar que estos profesores perciben al grupo de alumnos que enseñan como promedio. Estos maestros consideran que todos los estudiantes son capaces de mejorar, que no hay límites para el aprendizaje individual y que lo que se aprende en la escuela nunca se olvida (incierto). Pero reconocen que aprender cosas nuevas no necesariamente mejora habilidades y que se olvidan una gran parte de los contenidos que se aprenden (cierto).

Manifiestan también que los estudiantes están, generalmente, preocupados por las calificaciones y que quieren ser reconocidos por los maestros.

Sin embargo, mientras por un lado afirman que es poco importante para ellos desaprobar a los estudiantes o que estos nos caigan bien, por el otro, identifican a los estudiantes de alto rendimiento con atributos y con activos, es decir, son estudiantes que son afables, educados y que establecen una buena interacción con el maestro. Esto, en contraste con atributos cognitivos más permanentes como son la presencia, debilidades y la inteligencia. Por lo anterior, podemos concluir que existe sobre conciencia y falta de entrenamiento en muchos de estos profesores respecto a cómo se identifica y maneja a los alumnos sobresalientes.

Es necesario formar a los profesores en lo que se refiere a la identificación de talentos y proporcionarles algunos elementos para su mejor manejo y orientación. El alumno sobresaliente, por lo general, tiene buen pronóstico escolar; sin embargo, esto no exime a los profesores de identificar tempranamente estos talentos y hacer lo necesario en la escuela para que estos desarrollen al máximo su potencial.

Referencias

- Heward W. y Orlansky, M. (1992). *Exceptional Children* (4a. ed.). Canadá: Millian.
- Renzulli, J. (2000). El concepto de los tres anillos de la superdotación: Un modelo de desarrollo para una productividad creativa. En Benito, M.Y. *El concepto de los tres anillos de la superdotación: Un modelo de desarrollo para una productividad creativa*. España: Amarú.
- Sánchez, P. (2006). *Detección y registro de niños de secundaria con capacidades sobresalientes en zonas rurales y suburbanas del Estado de Yucatán*. Reporte final. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología; Fondo Mixto: Yuc-2004-C03-0013.
- Sánchez, P., Cantón, M. y Sevilla, D. (1997). *Compendio de educación especial*. México: Manual Moderno.
- Soto, T. (2003). *Sobredotación: contextualización y experiencias pedagógicas en España*. *Psicología de educación para padres y profesionales*. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep/Bol4391004>
- Treffinger, D. (2008). *Preparing creative and critical thinkers*. Sarasota, FLA: Educational Leadership.
- Ziegler, A. P. (2012). Towards a systemic theory of giftedness. *High Ability Studies*. 23, *in press*.

Capítulo

12

Fortalezas y oportunidades en la gestión de una reforma curricular en el bachillerato

Galo López Gamboa,* Edith Cisneros-Cohernour,
Ángel Aguilar Riveroll, Norma Heredia Soberanis.
Facultad de Educación, Universidad Autónoma
de Yucatán

*Correo electrónico: galo.lopez@uady.mx

Introducción

En el año 2010 México alcanzó el máximo histórico de jóvenes, entre 16 y 18 años, en edad de estudiar el bachillerato, según información correspondiente al Acuerdo 442. En relación con esta cifra, el Gobierno federal estima que existe una tasa de absorción de 98%, sin embargo, debido a los altos índices de deserción, únicamente egresan del nivel medio superior, aproximadamente, 65% de todos los jóvenes que terminan la secundaria. Esto significa que queda fuera 35% de los jóvenes en edad de estudiar, quienes representan en números absolutos, más de dos millones de estudiantes sin posibilidades reales de ingresar a una preparatoria pública.

Ante este panorama, el 26 de septiembre de 2008, la Secretaría de Educación publicó la propuesta para reformar la Educación Media Superior (EMS) en México que, básicamente, plantea tres grandes objetivos:

- Ampliación de la cobertura.
- Mejoramiento de la calidad.
- Búsqueda de la equidad.

Para lograr dichos objetivos se propuso integrar las diferentes modalidades de bachillerato a través de la creación —para 2012— de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) que, bajo un único perfil de egreso, posibilitara estandarizar la formación de los jóvenes en México, brindándoles igualdad de oportunidades, tanto en calidad como en acceso.

La Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS), además, propone que la formación del bachiller esté basada en un enfoque de enseñanza-aprendizaje por competencias con el objetivo de que, al ser estas comunes para todos los bachilleres, se logre “el reconocimiento universal de todos los subsistemas y modalidades del bachillerato en la medida que una serie de competencias comunes suponen un objetivo básico compartido entre distintos tipos de instituciones de EMS” (SEMS, 2008: 46).

No obstante, también es necesario observar el panorama completo en el que se enmarca la presente reforma:

La RIEMS es la cuarta reforma a la EMS que se ha presentado en este nivel educativo desde hace cuatro décadas sin considerar todas las pequeñas reformas de planes y programas de estudio de carácter parcial; sin embargo, como señala Macías (2009), desde 1986 con el informe de Jorge Carpizo¹ hasta los datos arrojados por las pruebas internacionales como el Estudio de las Tendencias Internacionales en Matemáticas y Ciencias y el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (TIMSS y PISA, respectivamente, por sus siglas en inglés), los resultados siguen señalando que los egresados de la EMS no están capacitados ni para continuar con el nivel superior ni para competir con otros jóvenes alrededor del mundo.

De igual forma, las primeras investigaciones acerca del avance de la RIEMS tampoco resultan alentadoras. En 2004, López y Tinajero (2009) iniciaron una investigación con profesores de bachilleratos tecnológicos. Las autoras indican que en 2003 los profesores del bachillerato tecnológico fueron informados acerca de la implementación de una reforma a los planes de estudio de esa modalidad. Unos años después, en 2008, nuevamente se vieron inmersos en otra reforma (RIEMS), pero ahora de carácter general, que traía consigo otros retos cuando aún no se superaban con los planteamientos establecidos en la reforma previa.

Por su parte, Guzmán (2010: 2) se abocó al análisis del discurso de 46 documentos relacionados con la formación basada en competencias —propuesta pedagógica en la que se

¹ Jorge Carpizo (†) rector de la UNAM, presidente de la CNDH, investigador nacional nivel 3.

fundamente la RIEMS— y encontró que desde hace 15 años se trabaja con ese modelo en los bachilleratos tecnológicos, por lo que no representa propiamente una innovación; asimismo, señala que existe confusión entre los docentes acerca de este enfoque, pues aunque se reconocen sus ventajas como la motivación para el aprendizaje y su integración con la pertinencia y la empleabilidad, existe poca información acerca de cómo enseñar por competencias. Esto se atribuye al apresuramiento y poca sistematización con la que se ha estado implantando, la escasa importancia que se le da a la investigación educativa y la falta de plena comprensión de lo que significa para la práctica educativa adoptar un enfoque de este tipo.

De igual forma, Méndez y Gómez (2010) vinculan el enfoque basado en competencias como propuesta para la EMS con la manera en que ésta es administrada y destacan que aun cuando existe una corriente muy fuerte —desde el *Alfa Tuning*— para incorporar las competencias en esta nueva Reforma existen serios problemas en todo el proceso: planeación, implementación (principalmente) y evaluación.

De hecho, en esta última línea existe una amplia tradición respecto a la importancia de la socialización de los cambios. Ezpeleta (2004) señala que cuando las iniciativas de reforma provienen del exterior y no del seno escolar, las probabilidades de éxito de una reforma son menores pues ésta es percibida como algo inducido.

Problemática

Las políticas estatales demandan del profesorado cambios en las maneras de conceptualizar la enseñanza y el aprendizaje, no obstante, cuestiones de carácter organizacional como espacios y tiempos de trabajo, nuevas formas de organización, recursos institucionales e individuales no han sido considerados como elementos indispensables para el cambio que se pretende realizar (Carranza, 2008).

Miranda resume lo anterior señalando que:

Hoy día, parece haber un acuerdo muy generalizado sobre el fracaso de las reformas escolares puestas en marcha por las administraciones educativas y sobre la dificultad de conseguir que las instituciones escolares hagan suyos proyectos de innovación o mejora educativas. Se afirma que, a pesar de las numerosas y sucesivas reformas puestas en marcha por todos los países en los últimos años, las prácticas escolares han permanecido invariables, no se ha modificado sustancialmente lo que pasa realmente en las aulas y el funcionamiento de las instituciones escolares no ha mejorado. Una cosa es la legalidad y otra la realidad (2002: 1).

Ante el panorama anterior, puede leerse un clima de insatisfacción generalizada que presenta diferentes subproblemáticas:

1. La concepción de una reforma que pretende ser unificadora y homogénea en el respeto a la diversidad, pero con reglas generales que transgreden el principio de tolerancia que en ella se predicen.
2. Los problemas que enfrenta el profesorado para la implementación de la RIEMS pues se desconocen sus bases pedagógicas y se percibe como una imposición central destinada nuevamente al fracaso.
3. La desvinculación que prevalece para con los aspectos administrativos, los cuales son el escenario en el que se gestan las condiciones para el logro de dicha reforma.
4. La débil vinculación con la sociedad, en general, y con la comunidad educativa.

Por si fuera poco, tal como señala Ezpeleta (2004), las reformas educativas en México, además de ser impuestas, lo que menos consideran son las condiciones estructurales (organizacionales y laborales) para que los cambios en la dimensión pedagógica puedan producirse, es decir, lo administrativo es relegado como si no jugara parte del proceso mismo de la reforma, que antes bien se genera de manera radical y con urgencia.

En resumen, aunque se pretende que existan cambios al interior de las aulas y en las prácticas cotidianas de los docentes, el escenario en el que dichos cambios se proponen no ha sido considerado, las necesidades estructurales han sido relegadas y es preciso tomarlas en cuenta cuando se pretenden cambios a nivel macro como es el caso de la RIEMS.

Objetivos

Con el propósito de dar respuesta al problema planteado con anterioridad, se han formulado los siguientes objetivos:

General

Analizar las implicaciones académicas y administrativas de la implementación de la RIEMS desde la perspectiva de los administradores de la reforma.

Específicos

1. Identificar las fortalezas y áreas de oportunidad en la implementación de la Reforma Integral a la Educación Media Superior.
2. Señalar consensos o diferencias entre fortalezas y áreas de oportunidad entre la alta dirección y mandos medios.

Metodología

Para llevar a cabo la propuesta se desarrolló un estudio descriptivo tipo encuesta, que recaba las experiencias de los administradores encargados de promover e implementar la reforma. Dado que es de los primeros estudios de este tipo, posteriormente se sugiere ampliarlo a otras preparatorias incorporadas y pertenecientes al gobierno del estado mediante la administración de encuestas diseñadas *ad hoc*.

Como señalan Borg, Gall y Gall, la investigación descriptiva requiere la colecta y análisis de datos cuantitativos con el objetivo de desarrollar una descripción de las características y comportamientos de una muestra de participantes. Particularmente, los diseños tipo encuesta “requieren recolectar información acerca de las creencias, actitudes, intereses o comportamientos de los participantes a través de cuestionarios, entrevistas o pruebas de papel y lápiz” (2005: 180).

Además, estos autores señalan que es recomendable el uso de entrevistas en estudios descriptivos pues facilita el abordaje de temáticas altamente sensibles, o bien, que requieren respuestas más profundas que las producidas por un cuestionario.

Sujetos

En este estudio, los sujetos que participaron son el director de la escuela, los secretarios académico y administrativo, el coordinador académico y los coordinadores de área (ciencias naturales, sociales, lenguas y matemáticas). Asimismo, se contó con la participación de los profesores.

La razón por la que estos profesores fueron seleccionados es porque se trata de entender los avances, retos e ideas que los actores tienen acerca de la RIEMS, el énfasis particular se en-

cuentra en los administradores de dicha reforma, dado que su visión y decisiones, en particular, afectan a la estructura interna y ejecución de la reforma. Más aún, en el caso de estas escuelas cuyos avances han estado en función de generar las condiciones para que la implementación de la RIEMS pueda ser exitosa por lo que el trabajo de la administración académica resulta indispensable.

Resultados y discusión

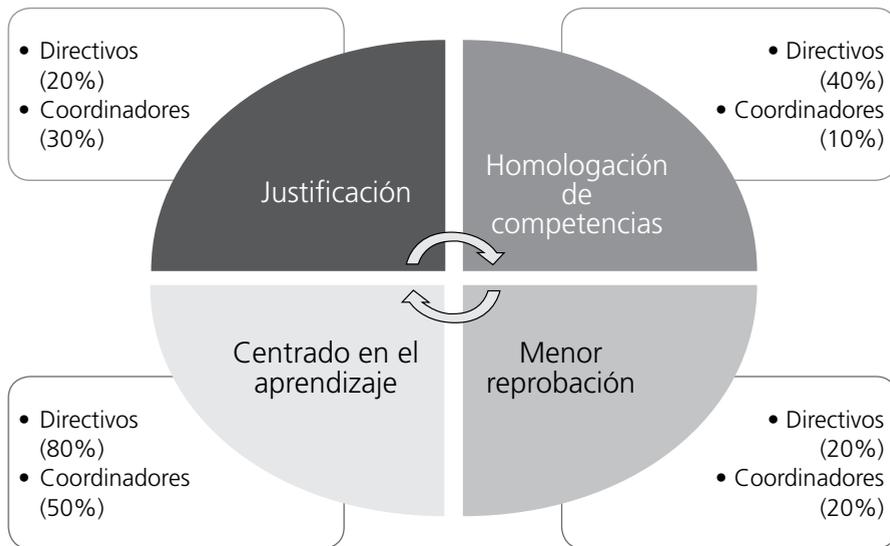
A continuación, se presentan los hallazgos encontrados en las entrevistas individuales a los siguientes funcionarios: director; secretario académico; secretario administrativo; coordinador académico; coordinador de lenguas; coordinador de ciencias sociales y humanidades; coordinador de matemáticas, y coordinador de ciencias naturales. De los 16 funcionarios que integran el censo, se entrevistó a 15, por lo que se obtuvo 93.75% de participación.

Para su mayor comprensión los resultados se dividen en fortalezas y debilidades, las cuales, a su vez, se subdividen en condiciones académicas y administrativas.

Fortalezas académicas de la reforma

Los diferentes actores identificaron cinco principales fortalezas de la reforma. Cabe aclarar que los participantes señalaron más de una fortaleza, por lo que los porcentajes que se presentan pueden superar 100 por ciento.

Figura 12.1 Fortalezas académicas coincidentes entre los dos grupos



Fuente: Elaboración propia.

Los directivos coinciden en que la reforma aporta un matiz diferente al aprendizaje al hacer que el docente se enfoque en las necesidades del estudiante y propias de su contexto. En cierto modo, esta opinión resulta congruente con el enfoque por competencias en general, ya que en

un principio éste surgió en el ambiente laboral, como una manera de asegurar el hecho de contar con trabajadores que pudieran desempeñar diferentes tareas en situaciones distintas. Esto, a su vez, coincide con los coordinadores. Como uno de ellos expresó:

La primera fortaleza es que no creo que haya mejor enfoque pedagógico que el de competencias, puesto que parte de un perfil del ciudadano del mundo, lo que lleva la enseñanza-aprendizaje a otro nivel.

En relación con la disminución de la reprobación, los directivos y coordinadores indicaron que esta es una fortaleza académica de la reforma, pero en menor medida.

Acerca de la homologación de competencias, en los grupos se encontró que —también en menor medida— se considera un avance importante contar con un único perfil del egresado de bachillerato, tal como señaló una profesora:

Al tener ese enfoque por competencias y al tratar de garantizar esas competencias genéricas, pues se garantice la calidad educativa y se garantice verdaderamente lo que la persona necesite para salir adelante, ya sea continuando estudios, ya sea empleándose, haciendo ambas cosas, pero esa es la situación por la cual viene la reforma.

Por otro lado, uno de los coordinadores señaló que contar con el perfil del docente es una fortaleza de la reforma. En ese sentido, se considera el perfil del bachiller como algo importante y necesario para el éxito de la reforma, pero no consideran igualmente relevantes las competencias que debería tener el profesor que pretende formar a ese bachiller bajo estándares unificados de acción. También vale la pena cuestionar si en realidad es posible formar competencias genéricas considerando la diversidad de los estudiantes. Aunque podrá haber coincidencias y elementos comunes, sería preocupante que pudiesen adaptar modelos en serie a lo largo del país, por el temor de caer en el reduccionismo.

Fortalezas administrativas

Se encontraron únicamente dos fortalezas relacionadas con las condiciones administrativas, no obstante, de esas dos, sólo hubo acuerdo entre los actores respecto a una de ellas.

Tabla 12.1 Respuestas agrupadas por fortalezas administrativas

Fortalezas administrativas	Directivos (5)	Coordinadores (10)
Unificación de subsistemas	4 (80%)	3 (30%)
Tránsito entre subsistemas	2 (40%)	2 (20%)

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla anterior, las dos fortalezas están orientadas a limitar la excesiva cantidad de subsistemas que existen actualmente en la EMS. Directivos y coordinadores coincidieron en que la existencia de un Sistema Nacional de Bachillerato es una propuesta que verdaderamente sería útil para este sector de la educación a nivel nacional. Uno de los administradores entrevistados expresó que:

Hay una infinidad de subsistemas que ofrecían preparatoria; unas propedéuticas, terminales, técnicas, etc., una variedad enorme. Entonces lo que esta reforma pretendía es garantizar la calidad de la educación preparatoria, que se garantice esa calidad, que

no importa si tú hayas estudiado en un Conalep o en una prepa general [sic], al menos vas a tener las competencias básicas al igual que cualquiera, con algunas cosas diferentes, pero esto básico lo vas a tener, y digamos, el plus que cada preparatoria ofrece.

Asimismo, se destacó la importancia de que al establecer un sistema único de bachillerato se posibilite a los estudiantes el tener un tránsito fluido de acuerdo con sus necesidades de vida. Así lo afirmó un directivo:

Entonces, digamos, la reforma eso es lo que pretende que haya un libre tránsito de los estudiantes por todo el país, por todas las preparatorias, y al tener ese enfoque por competencias, y al tratar de garantizar esas competencias genéricas, pues se garantice la calidad educativa y se garantice verdaderamente lo que la persona necesite para salir adelante, ya sea continuando estudios, ya sea empleándose o haciendo ambas cosas.

En ese sentido, se entiende que el primer paso es contar con un marco curricular común de competencias tal como lo señala la reforma, para que a partir de éste se hagan las modificaciones pertinentes en los planes de estudio y pueda existir ese tránsito entre subniveles.

Debilidades académicas de la reforma

En contraste, los entrevistados del estudio señalaron debilidades relacionadas con la reforma, las cuales se muestran a continuación:

Tabla 12.2 Respuestas agrupadas por debilidades académicas

Debilidades académicas	Directivos (5)	Coordinadores (10)
Conceptualización y entendimiento de la reforma	-	1 (10%)
Implementación curricular y aula	-	3 (30%)
Resistencia al cambio	3 (60%)	2 (20%)
Evaluación	2 (40%)	
Capacitación	2 (40%)	2 (20%)

Fuente: Elaboración propia.

De la tabla anterior puede interpretarse la relación entre las dos primeras debilidades señaladas por coordinadores, dado que los actores perciben que si existen problemas en la manera como se están interpretando los parámetros y la concepción misma de la enseñanza y el aprendizaje, eso hace que transformarlo en situaciones y herramientas didácticas sea doblemente complejo. Por ejemplo, uno de los coordinadores puntualizó que algo tan sencillo como diseñar tareas de aprendizaje bajo los lineamientos de la reforma, en las condiciones actuales es un verdadero reto aunado al hecho de cómo se está entendiendo aprendizaje, qué es aprender, qué es enseñar, cuál es el papel de los estudiantes y de los profesores ante esta educación centrada en el aprendizaje que, por su parte, fue considerada una fortaleza en la sección anterior.

Asimismo, en cuanto a la resistencia al cambio que es una de las debilidades en las que coincidieron los tres grupos, cada uno de ellos manifestó distintas razones por las que se presenta dicha resistencia. Los directivos señalaron que fue una problemática al inicio, pero que en realidad ya se está superando a partir del trabajo que se ha realizado con los profesores para sensibilizarlos antes de implementar de lleno la reforma. Al respecto, un administrador comentó:

Mira, al principio había un poco de resistencia por el cambio de paradigma y el “¿Qué es esto?” y el “Yo no conozco” y “¿Qué será?”, pero ha disminuido conforme los docentes han ido conociendo cada vez más a fondo acerca de la reforma.

Por su parte, uno de los integrantes del equipo directivo, señaló que, desde su punto de vista, hay que distinguir entre una debilidad de la reforma como tal y una, propiamente, de su operatividad; en sus palabras:

Que yo te diga que una cosa negativa es la resistencia de los maestros, eso no es problema de la reforma, es problema personal.

En contraste, los coordinadores consideraron que la resistencia al cambio se ha dado justamente porque los docentes no han logrado acoplarse a las características que la reforma demanda en el nuevo papel del profesor.

‘Tenemos maestros muy antiguos que son reacios a cualquier tipo de cambio, entonces, ellos no propician que haya mayor dinámica, más participación del estudiante y pues así, no se puede’.

En consecuencia, parece que existen algunas diferencias en la manera como coordinadores y directivos perciben la resistencia al cambio. No obstante, cabe mencionar que sólo 30 y 20 % de ellos, respectivamente, señalaron dicha resistencia como una debilidad.

Debilidades administrativas de la reforma

Tabla 12.3 Respuestas agrupadas por debilidades administrativas

Debilidades administrativas	Profesores	Directivos (5)	Coordinadores (10)
Plan de estudios y normativa		5 (100%)	5 (50%)
Tiempo	Consenso	3 (60%)	4 (40%)
Infraestructura		4 (80%)	5 (50%)
Recursos humanos, económicos y materiales	Consenso	3 (60%)	2 (20%)
Tamaño de los grupos		1 (20%)	2 (20%)
Capacitación	Consenso	1 (20%)	4 (40%)
Evaluación	Consenso	2 (40%)	

Fuente: Elaboración propia.

El plan de estudios y su correspondiente normativa fue la debilidad en la que hubo mayor consenso entre los administradores, en consideración con otras, mientras que los profesores se abocaron más a cuestiones relacionadas con la práctica diaria como se verá en la descripción y análisis de las demás áreas de oportunidad. Los administradores, tanto del equipo directivo como los mandos medios, externaron su preocupación respecto a un plan de estudios que aun no se ha modificado y tiene más de una década en operación, así como a las condiciones reglamentarias que sostienen la operatividad de dicho plan. Es importante destacar la relación que guarda este factor con otros como el tiempo, los recursos económicos y la evaluación.

Al respecto, uno de los miembros del equipo directivo comentó:

‘Definitivamente, cuando te hablo de que va a haber un cambio en el modelo del plan de estudios tiene que ir acompañado de la normativa, de hecho, la normativa también en este modelo en algunos casos es un punto ciego, entonces, indiscutiblemente tiene que cambiar la normativa; de hecho, cuando se presenta la malla curricular tiene que ir acompañada del programa de formación y de la propuesta de normativa’.

Es interesante señalar también que 100% de los directivos en ambas preparatorias identificó el plan de estudios y la normativa que le acompaña como un aspecto de mejora. Por su parte, 50% de los coordinadores identificó esa misma dificultad. Así lo señala uno de los coordinadores:

Aunque hemos estado trabajando con ciertas planeaciones, utilizando ciertos aspectos del desarrollo por competencias, nuestro programa no está bajo el enfoque por competencias. Entonces, también ha sido como que una dificultad en el cual [*sic*], cuando quieres implementar algo con los maestros, [...] pues es un poquito difícil que digas “bueno, lo quiero implementar, pero no tengo el programa” entonces ahí viene una cierta dificultad.

Este argumento puede ayudar a comprender una de las causas probables por las cuales los profesores no identificaron al plan de estudios como una debilidad, ya que finalmente, a ellos les corresponde hacer funcionar lo que está escrito en papel.

Otra debilidad identificada fue el factor tiempo, el cual resulta indispensable para cualquier cambio, ya que este último requiere un periodo para madurar y permear entre aquellos a quienes corresponde implementarlo. En relación con este factor, se plantea el tiempo desde dos perspectivas, una de ellas señala la insuficiencia de éste en las clases de preparatoria y, por tanto, lo difícil que resulta llevar a cabo actividades y estrategias para el desarrollo de las competencias. Así lo expresó un directivo:

Si tú dices bueno voy a hablar con ese grupo de estudiantes y vamos a crear esto y voy a hacer que ellos, a través de la experiencia lleguen a esto, es buenísimo, pero hay que acompañarlos, tiene que haber acompañamiento, tienes que irlos direccionando. Y si [...] el maestro tiene hora veinte para dar clase a un grupo de 50 alumnos, ¿cuánto tiempo te llevas solamente pasar lista? O sea, muy fregadamente como 15 minutos, o sea ya te quedó una hora; si a eso tú vas a hacer que vamos a recoger las tareas, vamos a hacer esto o aquello, en qué momento tú puedes dedicar ese tiempo para acompañar al alumno, ese trabajo personalizado cuando estás trabajando con 50 alumnos[...] Es allá donde yo veo una de las mayores dificultades y retos que hay en la implementación de esta reforma.

La otra perspectiva desde la que se contempla el factor tiempo está relacionada con la contratación y el tipo de trabajo del profesor. Hoy por hoy, un profesor de tiempo completo dedica dicha jornada a las horas frente a grupo, dejando de lado las implicaciones pedagógico-didácticas y, en todo caso, los únicos que cuentan por normativa con un espacio destinado a la planeación y desarrollo de actividades son aquellos que cuentan con estabilidad laboral, es decir, de tiempo completo, en cuyo caso disponen de 30% de sus horas frente a grupo para la preparación y evaluación de sus clases. De lo contrario, un profesor que labora medio tiempo o 20 horas a la semana, está frente a grupo esas 20 horas sin descarga del tiempo dedicado a la docencia.

Por otra parte, aun contando con 30% de la descarga el tiempo es insuficiente. El 30% de descarga de un profesor de tiempo completo (40 horas a la semana) corresponde a 12 horas, o sea, las otras 28 horas estaría frente a grupo, dado que entra dos veces a la semana con el mismo grupo, e imparte clases en 14 grupos; si en cada uno hay 50 estudiantes y a cada estudiante se le asigna una sola tarea a la semana, habría que revisar 700 tareas en 12 horas de descarga. Es decir, debería revisar aproximadamente 58 tareas por hora, cuyo tiempo de lectura sería de una tarea por minuto, aproximadamente.

De hecho, los directivos reconocen las implicaciones de tiempo que invierte un profesor, además de sus clases:

No es tanto que haya 50 alumnos. Ok, podrían haber 50, pero en lugar de que hayan ocho salones para tener tiempo completo pues que yo tuviera cuatro y los otros cuatro yo tuviera ese tiempo para calificar, diseñar, tener esas juntas de academia; porque nosotros sabemos cómo le hacemos, en periodo de exámenes. Periodo de exámenes que el alumno presenta y se va, los maestros nos quedamos y a trabajar, juntas y todo eso. Entonces podría haber esos espacios para que el maestro se transforme en lo que debe ser, un tutor académico, algo más trascendente que venir, dar su clase e irse, pero honestamente, a veces cómo le puedes pedir si son 400 alumnos los que tiene y el que tiene medio tiempo tiene la mitad de alumnos, pero también es la mitad de tiempo, digo todo va en proporción.

En este sentido, el factor tiempo tiene implicaciones más allá del diseño y la planeación didáctica, ya que incide en la función y sentido de la labor docente. Como señaló uno de los directivos:

El profesor se ha convertido en un proveedor, que presta un servicio, termina, se retira y acude a otro espacio en el que pueda hacer lo mismo, si desea completar su ingreso.

Otra debilidad que los sujetos identificaron fue el tamaño del grupo y la infraestructura. Un coordinador comentó:

Estamos acostumbrados a trabajar con grupos numerosos, pero obviamente si tratamos de ajustarnos al modelo, al enfoque, pues sí creo que una debilidad de este enfoque [*sic*] es que al tener grupos numerosos no podemos incidir como quisiéramos los docentes en un aprendizaje por parte del alumno más eficiente, de más calidad. Se da la calidad, pero pudiera ser de más calidad.

De hecho, el número de estudiantes que atienden ambas preparatorias en promedio, en relación con el número de salones destinados para ellos, señala que debería haber un crecimiento de 250% de la capacidad física respecto al espacio que actualmente se tiene. Tal como señaló uno de los directivos:

La prepa está abierta de siete de la mañana hasta las ocho de la noche con un intervalo de una hora para limpieza, o sea todos los salones los tenemos a 100%, tenemos una matrícula de más de 3 mil alumnos (que) están distribuidos entre, más o menos, 70 salones; imagínate que yo dijera bueno voy a bajar mis grupos a 20 porque creo que es lo que puede ser operante [de acuerdo con la reforma], entonces necesitaría cuando menos unos 140 salones mínimo, o sea tal vez un poquito más porque estamos hablando de grupos de 50 estudiantes que los voy a reducir a 20 y cuántos profesores [...] esta escuela tendría que doblarse.

Ahora bien, no es únicamente cuestión de salones, la reforma es muy específica al señalar que se requiere que estos cuenten con las condiciones de ventilación e iluminación necesarias, de acuerdo con la cantidad de matrícula y los turnos que se atienden. Otro directivo ejemplificó con su propia experiencia el ambiente en los salones de clase:

Te voy a dar una experiencia. El mes pasado que fueron las elecciones de presidente y me tocó a mí pasar a las aulas, estamos hablando de septiembre o sea que se supone que ya bajó el calor y me ponía a pasar a las dos de la tarde y decía: “¡Dios mío! Me voy a derretir” (...). Entonces, ¿qué es lo que sucede?; Imagínate, hay 50 chicos transpirando con un calor sofocante, el bochorno es un somnífero. ¿Cómo van a concentrarse esos muchachos? Claro tienen energía, están jóvenes, pero hay que ver si el maestro la tiene, porque a esa hora, más bien, ese turno, porque hasta los de la mañana, ¡va! Digo siete de la mañana hasta la una de la tarde, ¡va! Pero el que entra en la tarde, de dos a cinco... ya se reconcentró el calor, el bochorno y los olores.

Al igual que la infraestructura, es necesario considerar los recursos humanos, económicos y materiales que se requerirían para operar aun si se contará con el doble de aulas en condiciones adecuadas. De igual manera, se requieren materiales tan básicos como computadoras porque, nuevamente, al considerar la tasa promedio de estudiantes y el número de equipos de cómputo en ambas preparatorias, la relación es en números absolutos, cada estudiante podría usar la computadora para hacer tareas aproximadamente 36 minutos al día, únicamente pensando en los estudiantes de primer año. Así lo señala un directivo:

Las salas de cómputo resultan totalmente insuficientes, totalmente insuficientes. O sea, por ejemplo, nosotros tenemos dos salas de cómputo que están atendiendo aproximadamente a 50 alumnos de 3 000. Ellos tienen una clase de cómputo a la semana, porque si no, no nos daríamos abasto y eso considerando que sólo lo llevan en primer año.

Asimismo, acompañado de los recursos económicos y materiales, el elemento humano también representa una carencia importante. Como afirmó uno de los administradores:

‘Te digo aquí tenemos 3 500 alumnos, ¿y sabes cuántas orientadoras hay? Como ocho. Entonces, imagínate, hemos tratado de hacer unas “tutorías pirata” porque definitivamente no puedes hacer tutorías, es más bien una especie de seguimiento académico’.

Entonces, si al calcular las 40 horas a la semana de ocho orientadoras (pensando que estén contratadas de tiempo completo) hacen un total de 320 horas a la semana, para proporcionar atención a 3 500 alumnos, esto quiere decir que cada alumno puede recibir 5.48 minutos de tutoría a la semana, considerando también, que las ocho orientadoras estén exclusivamente dedicadas a la tutoría individual.

Estos aspectos están en función de los requerimientos de la reforma: incorporación de tecnologías de la información, orientación y tutoría, número de estudiantes por salón, acondicionamiento de aulas, etc. (SEMS, 2008). De ahí la importancia de tomar en cuenta las condiciones actuales de cada centro escolar para la implementación no sólo de ésta sino de cualquier reforma.

Otra debilidad fue la capacitación, tal como se comentó en el apartado de debilidades académicas, también fue considerado como una debilidad administrativa, al menos en cuestión de la oferta y acceso a los cursos, así como por el número de profesores que, después de concluir el diplomado, lograron certificarse a través del Programa de Formación de Docentes de Educación Media Superior (Profordems).

En relación con las debilidades de evaluación se encontró que la manera como actualmente se registran las calificaciones, es un factor a mejorar en aras del desarrollo de la reforma. Los docentes externaron su preocupación respecto a la distribución de porcentajes en los distintos rubros de evaluación, y la manera en que alguno de ellos pueda verse demeritado. Asimismo, indicaron que el sistema actual y los requerimientos de una evaluación por competencias, no coinciden:

Otro problema son las condiciones administrativas en el mismo proceso de evaluación, porque, hoy por hoy, el enfoque pide otras maneras de evaluar, pero finalmente, el sistema exige asentar una calificación cuantitativa para que estas se pasen a las actas de ordinarios. Creo que desde ahí tenemos un obstáculo.

Conclusiones

Los resultados anteriores coinciden con la literatura encontrada al respecto. De antemano, hay que considerar lo explicado por Díaz-Barriga (2010) quien señaló que innovar en las prácticas educativas muchas veces consistió únicamente en incorporar novedades educativas al currículo sin tomar en cuenta las implicaciones para las estructuras actuales o la realidad del aula.

De hecho, en ese sentido se cumple el objetivo de este trabajo, pues los resultados, por sí mismos, señalan que actualmente no se cuenta con las condiciones ni académicas ni administrativas para llevar a cabo una reforma de la magnitud de la RIEMS. Para comenzar, porque tal como señala Fullan (1991) los cambios promovidos desde arriba tienen pocas posibilidades de sobrevivir, aun cuando estén basados en muy buenas intenciones, dado que cualquier cambio debe dar respuestas a aquellos a quienes éste beneficia, así como el grado en que las prácticas actuales deberán ser modificadas.

Es en este último punto, en particular en donde Bonal (citada por Carranza, 2008) señala que implementar una reforma es —además de cuestiones estructurales— la construcción e interpretación que los actores participantes en dicha reforma hagan de esta última, es decir, lo que ocurre en las aulas y aun en los cambios de las condiciones estructurales es resultado de las recontextualizaciones y reformulaciones que los participantes entienden y ejecutan.

Asimismo, al encontrar casi el doble de debilidades que de fortalezas (cinco fortalezas académicas *versus* cinco debilidades académicas; una fortaleza administrativa *versus* cinco debilidades administrativas) cobra mayor sentido la afirmación de Carranza (2008) quien apuntó que las políticas educativas han demandado de los profesores cambios en sus prácticas pedagógicas dejando de lado formas de organización, espacios, tiempos de trabajo, recursos institucionales e individuales.

Referencias

- Carranza, A. (2008). Las perspectivas de los cambios en educación. Posibilidades y restricciones de las políticas estatales para implementar innovaciones en la Institución escolar. *Cuadernos de Educación*, 6(6).
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1, (1).
- EBA en México. Entre el desconocimiento y la confusión. *Memorias del 1er Congreso Interamericano de Ciencias de la Educación*. México: UABC.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21.

- Guzmán, J. (2010). Experiencias curriculares de la educación basada en competencias. *Memoria académica. Primer congreso Latinoamericano de ciencias de la educación*. México: Facultad de Psicología.
- Miranda, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. s.n., vol. 6.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2008) *Reforma Integral a la Educación Media Superior. Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México: SEP. Recuperado de http://www.nl.gob.mx/pics/pages/d_med_superior_base/reforma_integral.pdf

Capítulo

13

La gestión
universitaria del
conocimiento.

Un análisis comparativo
entre la perspectiva
directiva y los cuerpos
académicos

Deneb Elí Magaña Medina,* Norma Aguilar Morales,
División Académica de Ciencias Económico
Administrativas,

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

*Correo electrónico: deneb_72@yahoo.com

Introducción

El acuñar definiciones al concepto de conocimiento ha sido una tarea que ha variado mucho debido a su naturaleza compleja y a la existencia de múltiples acepciones (Blackler, 1995). En contraste, la *Gestión del conocimiento* es una corriente filosófica en la que se combinan diferentes concepciones del término y se presenta, esencialmente, una visión basada en la práctica y el aprendizaje organizacional (Hong, 2011).

Aunque las definiciones varían en la descripción del aprendizaje organizacional, el consenso parece estar orientado en tratar el aprendizaje organizacional como un proceso mediante el cual el nuevo conocimiento es desarrollado por una organización Chiva y Alegre (2005, citado por Pérez, Montes y Vázquez, 2006). Por tanto, desde una perspectiva de gestión se puede definir el aprendizaje organizacional como un proceso dinámico de creación, adquisición e integración del conocimiento dirigido a desarrollar los recursos y capacidades que permitan a la organización lograr un mejor rendimiento.

La generación de conocimiento es una actividad inherente a los individuos que laboran en las organizaciones y que para las universidades está implícita en su misión. Hablar de gestión del conocimiento es fomentar la idea del aprendizaje continuo como parte del crecimiento de sus agentes —en este caso los profesores—, así como los directivos de la organización. El aprendizaje se genera a partir de los propios proyectos y la comunicación de las experiencias (Romo, Villalobos y Guadalupe, 2011).

En este nuevo paradigma, la formación de los equipos de trabajo está directamente relacionada con la misma esencia de la gestión del conocimiento, con la necesidad de compartir conocimientos y colaborar entre los empleados de una organización para potenciar el resultado final (Franco y Velázquez, 2000). Los equipos de trabajo son esenciales para que la gestión del conocimiento se dé al interior de las organizaciones y se constituyen como la célula principal que contribuye a la realización de los objetivos en este proceso (García y Cordero, 2008).

En este acercamiento a la gestión universitaria del conocimiento el enfoque se centra en los equipos de trabajo, es decir, los cuerpos académicos que, de manera natural, deben trabajar para este fin, pues uno de sus objetivos es la generación y aplicación de conocimiento innovador en temas disciplinares o multidisciplinarios (SEP, 2013: 11). Sin embargo, diversos estudios han señalado la importancia de los equipos directivos y su labor de gestión como esenciales en los procesos de gestión del conocimiento, pues se hace indispensable el compromiso de los mismos para garantizar el éxito de los procesos (García y Cordero, 2008; Nonaka y Takeuchi, 1999; Pedraja, Rodríguez y Rodríguez, 2009; Rodríguez, 2007; Sánchez, Hernández y Haro, 2008; Sparrow, 2002).

No obstante, no siempre es posible contar con la cooperación y colaboración de todos los equipos de trabajo que son necesarios en un sistema que se basa en compartir el conocimiento, y es ahí donde surge la necesidad de contrastar las percepciones tanto de directivos, como piezas fundamentales en la gestión universitaria, y de los profesores investigadores que, a través de la figura de cuerpos académicos, se han instituido para la generación de conocimiento a través de la investigación y vinculación con diversos sectores de la sociedad.

Objetivos

El objetivo de investigación que se definió para este trabajo enmarca la importancia de los equipos de trabajo en la gestión del conocimiento, tanto desde la perspectiva del ámbito académico a través de la figura de cuerpos académicos, como desde los equipos directivos.

General

Determinar la percepción sobre los principales procesos de gestión del conocimiento en los cuerpos académicos, directivos y personal de confianza de dos divisiones académicas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Específicos

- Determinar si existen diferencias de percepción acerca de los principales procesos de gestión del conocimiento en los cuerpos académicos y los equipos directivos y personal de confianza de dos divisiones académicas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Realizar un análisis comparativo sobre las percepciones en el proceso de gestión del conocimiento por variables demográficas, de dos divisiones académicas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Conceptualización de la gestión del conocimiento

El concepto de *sociedad del conocimiento* aparece por primera vez en 1973 desarrollado por Daniel Bell, en la *Sociedad posindustrial*. En 1990, Peter Senge introduce el término de *organizaciones inteligentes*, entendidas como “aquellas organizaciones en donde los individuos expanden continuamente sus aptitudes para crear los resultados que desea y donde la gente continuamente aprende a aprender de manera conjunta” (Senge, 2005: 11).

Pero, a partir del trabajo de Nonaka y Takeuchi, con la publicación del libro *La organización creadora del conocimiento*, en 1991, es cuando en realidad comienza a difundirse la noción de administración del conocimiento dentro de la comunidad de negocios y se le confiere un valor de mercado (Nonaka y Takeuchi, 1999). A pesar de que el concepto llevaba casi dos décadas en la literatura, es hasta 1993 que Drucker en su libro *Post Capitalist Society* introduce por primera vez el término de sociedad del conocimiento como ahora lo conocemos (Domínguez, 2001).

Pero, ¿qué es en realidad lo que hace diferente a esta sociedad del conocimiento? Diversos autores (Drucker, 1988; Prusak, 2001; Roos, Roos, Dragonetti, y Edvinsson, 2001) han propuesto definiciones distintas e incluso algunos estudios han probado casos exitosos en la aplicación de los principios de este concepto (Gibson, 1997; Escorsa y Maspons, 2001; Vergara y Vanegas, 2003; Rivas y Flores, 2007).

En esencia, se ha denominado la sociedad del conocimiento a la generación de finales del siglo xx y principios del XXI en la que el conocimiento, la creatividad y la innovación se han posicionado como los componentes que pueden hacer más eficientes y competitivas a las organizaciones, y por ello, se crea la necesidad de gestionarlos de manera continua y para convertirlos en parte de la organización misma. Considerando lo anterior, puede inferirse que uno de los procesos con mayor relevancia en las organizaciones es, precisamente, la gestión del conocimiento a nivel individual, de equipo y organizacional.

Passoni (2005) concibe la gestión del conocimiento como un proceso sistemático que se basa en la capacidad de seleccionar, organizar, presentar y usar la información por parte de los miembros de la organización, con el objeto de utilizar en forma cooperativa los recursos de conocimiento basados en el capital intelectual propio, con la finalidad de desarrollar las aptitudes organizacionales y la generación de valor.

Otro enfoque similar es el de Fainholc (2006) que define la gestión del conocimiento como el proceso de crear, planear, almacenar, gestionar y evaluar información con el fin de compartirla e inscribirla en la experiencia contrastada con perspicacia y lucidez en el contexto de la comunicación de personas, grupos y organizaciones, con intereses y necesidades similares.

El papel de las universidades como gestoras del conocimiento

La universidad es una organización basada en el conocimiento —con distintos énfasis según la universidad de la que se trate—, cuya misión es generar o crear, transmitir y difundir conocimiento. La generación del conocimiento suele asociarse con la función de la investigación; la transmisión del conocimiento con la función docente; y la difusión o diseminación del conocimiento con la función de extensión. Por tratarse de una organización intensiva en conocimiento, su capacidad para gestionar la creación, transmisión y difusión del mismo, pasa a ser crucial en el mundo contemporáneo. Hoy, la universidad, es útil a la sociedad y debe formar un importante número de profesionales y científicos, para lo cual debe modificar comportamientos en cuanto a la eficiencia con la que funciona, pero también con su nivel de actualización (Narváez, 2010).

En las últimas décadas, las universidades han estado enmarcadas en cuestiones relacionadas con los procesos de evaluación institucional, acreditación de carreras, diseño de presupuestos, presentación de proyectos con fines específicos, creación de nuevas carreras. A partir de las últimas tendencias en la ciencia de la administración, la gestión universitaria puede ser abordada desde la gestión del conocimiento (Heinrichs y Lim, 2003).

Para Blackman y Kennedy (2009), las universidades siempre han reconocido su papel como productoras de conocimiento a través de la investigación, sin embargo, esto ha fundamentado una perspectiva acerca del conocimiento relacionada con las nociones de conocimiento como producto codificado, objetivo, estático y transferido a través de canales simples. Las universidades también conciben su papel como instituciones de enseñanza impulsadas por el mismo entendimiento empírico —transferencia de objetos de conocimiento codificado, de experto para principiantes y validados mediante experimentación y prueba. No obstante, hay pocas evidencias de que las estructuras organizacionales —que han mantenido el papel de la universidad en la enseñanza y en el desarrollo de conocimientos de investigación para su divulgación— hayan evolucionado para apoyar la creciente necesidad de las instituciones para desarrollarse y adaptarse continuamente en la participación de los procesos de creación, innovación y conocimiento en su gestión y funcionamiento.

Es en este nuevo paradigma en el que surgen estrategias para que la universidad implemente programas cuyos esquemas esencialmente son para generar organizaciones gestoras del conocimiento, no simples creadoras del mismo, sino, como organizaciones que capitalicen dicho conocimiento en todos los niveles (Passoni, 2005).

Gestión del conocimiento en cuerpos académicos

Hoy, los principios básicos de la gestión del conocimiento involucran al investigador y a los grupos de investigación —los cuerpos académicos— como los responsables de la generación de conocimiento y desarrollo tecnológico (Suárez y López, 2006).

Desde el discurso oficial, los cuerpos académicos, son concebidos como grupos de profesores de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación de conocimiento, investigación aplicada o desarrollo tecnológico e innovación en temas disciplinares o multidisciplinarios, así como un conjunto de objetivos y metas académicas. Además, atienden los programas educativos (PE) afines a su especialidad en varios tipos. La investigación colegiada o en equipo fomenta la capacidad institucional para generar o aplicar el conocimiento, identificar, integrar y coordinar los recursos intelectuales de las instituciones en beneficio de los

programas educativos y articular esta actividad con las necesidades del desarrollo social, la ciencia y la tecnología en el país (SEP, 2013: 11).

Para algunos autores (López, 2005; López, Arechavala, y Teja, 2010) lo más adecuado es manejar el concepto de *comunidades académicas*, o *grupos académicos* al referirse a expertos que tienen como misión resolver una serie de problemas, a través de la aplicación del conocimiento científico. Partiendo de esta idea resulta interesante revisar los objetivos de la figura de los cuerpos académicos, pues existen visiones alternativas a las planteadas e impulsadas desde los organismos oficiales en México.

En este escenario se percibe que la responsabilidad de gestionar recursos y capitalizar el conocimiento ha quedado centrada en el investigador y en su grupo de trabajo, pues las formas de evaluar el quehacer académico y su prestigio tienden a medirse por el número de contratos, proyectos y colaboraciones que el académico y su grupo logra con el exterior, es decir, con la cantidad de recursos que logre atraer a su institución y grupo de trabajo, centrando en él la función de vinculación y gestión (López, 2006).

Ante este escenario no es sorprendente que el papel de los investigadores en la transferencia de conocimientos y tecnología hacia el sector productivo sea el centro de atención de algunas investigaciones recientes en el área.

Para Bercovitz y Feldman (2006) el corazón de la transferencia de conocimientos y tecnología es el investigador a nivel individual que, a su vez, está motivado por un conjunto de incentivos de carácter personal e institucional.

Gestión del conocimiento en equipos directivos

Gold *et al.* (2001, citado por Rodríguez, 2007) señala que la capacidad de las organizaciones para generar valor económico es un elemento esencial en la producción de ventajas competitivas, pero los altos directivos encuentran que la gestión del conocimiento es una tarea difícil y compleja, y es por ello esencial la conformación de equipos directivos con las competencias necesarias para la realización de los procesos de la gestión del conocimiento.

En el campo de la alta dirección en las universidades latinoamericanas, las evidencias muestran que las instituciones con recursos y capacidades similares tienen diferencias significativas en sus niveles de desempeño y en la calidad alcanzada por cada organización. La diferencia la hace la gestión del conocimiento, entendida como la función de crear, compartir y aplicar conocimiento organizacional, lo cual depende, en gran medida, de la cultura de trabajo al interior del equipo de alta dirección, por lo cual, tanto la base de conocimientos como los valores de los directivos limitan su campo de visión individual, lo que incide directamente en la visión del equipo, influyendo de manera directa en la percepción selectiva y la interpretación, lo que condiciona las elecciones estratégicas (Rodríguez, 2012).

En un estudio realizado por Rodríguez (2012) acerca de la gestión del conocimiento de los directivos de diversas universidades chilenas y su impacto en la calidad de las mismas, cuyo objetivo fue explorar la naturaleza de la relación existente entre el proceso de gestión del conocimiento, en los equipos de alta dirección de las universidades chilenas y la calidad lograda por dichas instituciones, se encontró lo siguiente:

1. La calidad de las universidades tiene en la investigación su determinante estructural directo y la calidad de la investigación es la resultante de la gestión institucional.
2. A su vez, la gestión institucional depende de la gestión del conocimiento, en especial de la fase de aplicar conocimiento, pero esta tiene su origen en las fases previas de crear y compartir conocimiento.

También se encontró que la gestión del conocimiento es la resultante de la cultura organizativa. Tanto la cultura de innovación como la cultura comunitaria inciden sobre el hecho de crear y compartir conocimiento.

Otro hallazgo del estudio fue que los estilos de liderazgo participativo y colaborativo, determinan la cultura organizativa, de innovación y comunitaria, por lo cual inciden de manera indirecta en la calidad de las instituciones universitarias.

En otro estudio que llevaron a cabo Hoyos y Arango (2006), para conocer cuáles son las competencias de quienes lideran programas académicos en la Universidad de Manizales y que han hecho gestión del conocimiento para crear y poner en funcionamiento nuevos programas o para acreditación o reacreditación de calidad se encontraron lo siguiente:

1. La universidad gestiona conocimiento disciplinar y conocimiento inter y transdisciplinar que pretende ser de utilidad, por lo cual conviene que las diferentes unidades académicas sean lideradas por personas que estén dispuestas a emprender cambios y generar innovaciones.
2. Las ideas y procesos de cambio nacen en una persona que las comparte con un grupo pequeño, pasando posteriormente a grupos más amplios, siendo lo más notable en este proceso el comportamiento del líder y de todos los actores de los distintos procesos. El líder debe generar un clima de confianza al compartir conocimiento tácito y explícito. De igual manera, es importante que los líderes en conjunto, tengan creencias relacionadas con su propio potencial y con el reconocimiento del potencial de las personas.
3. La socialización permanente es vital para que el proceso avance, evitando distorsiones y malos entendidos, motivando la acción para que los demás actores perciban la importancia que se da al proceso y de esta manera se asegure la consecución de las metas colectivas.
4. En todo proceso de cambio, transformación o mantenimiento, de gestión de conocimiento, es necesario aprovechar la sinergia del grupo para asegurar el logro de dichos cambios.

A su vez, Macchiarola y Martín (2009) exponen que el conocimiento de los directivos es un conocimiento procedimental, basado en las acciones —no en lo formal y abstracto— y expresado en los procesos y procedimientos. Es un conocimiento práctico, sin fundamentos teóricos, basado en la experiencia personal y directa con el objeto, su sentido está en el uso y la aplicabilidad en lo cotidiano, es funcional al contexto, netamente orientado en las acciones prácticas. También se afirma que los directivos que poseen una formación teórica, la usan para explicar los procedimientos, verbalizar el conocimiento, pero el conocimiento procedimental sigue vigente, no aplican la teoría a la práctica. El estudio concluye que la estructura del conocimiento cambia en función de la formación y de la experiencia, pero es necesario que se aprendan los conceptos fundamentales para que los procedimientos se puedan transferir.

Metodología

Diseño del estudio

El abordaje de este trabajo se centró en un estudio de caso que, de acuerdo con Yin (2003), analiza un fenómeno de manera exhaustiva, el cual se obtiene mediante una descripción detallada y profunda considerando todo el contexto. El estudio tuvo un diseño esencialmente no experimental transeccional, descriptivo (Kerlinger y Lee, 2002), ya que se pretendió únicamente generar un diagnóstico sobre los procesos de gestión del conocimiento en los cuerpos académicos y los grupos directivos del caso bajo estudio con la finalidad de compararlos.

Población de estudio

La población considerada en el estudio fueron los cuerpos académicos y los directivos y personal de confianza de dos de las once divisiones académicas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), cuyo análisis preliminar de sus indicadores de gestión, son las que presentaban mayor rezago (UJAT, 2014).

Actualmente, las dos divisiones académicas citadas tienen en total 44 profesores investigadores en 11 cuerpos académicos, de ellos 36% (4) está en formación, 55% (6) en consolidación, y solamente una de las divisiones cuenta con un cuerpo académico consolidado (UJAT, 2014: 289). En cuanto a directivos y personal de confianza, actualmente, son 30 profesores los que desempeñan cargos directivos y 52 de ellos operan puestos administrativos, de los cuales únicamente ocho son personal de confianza en las divisiones académicas seleccionadas (UJAT, 2014: 371). Ante este panorama, lo más recomendable fue estructurar un censo, sin descartar la posibilidad de haber tenido alguna pérdida de datos para ambos grupos de la población bajo estudio.

Recolección y análisis de datos

Para el proceso de recolección de datos se llevó a cabo una adaptación del cuestionario de Molina y Marsal (2002) con el cual se evaluó la variable gestión de conocimiento comprendida en cinco de las seis dimensiones del cuestionario original. Adicionalmente, se incluyeron reactivos generales tales como género, edad, años laborados y división académica (tabla 13.1).

Tabla 13.1 Tabla de especificaciones del cuestionario

Dimensiones	Descripción	Número de reactivos y escala
Implicación de la alta dirección	El compromiso se expresa en declaraciones formales de la organización para el equipo de trabajo.	5 reactivos en una escala tipo Likert. D = No, nunca C = Poco, alguna vez B = Bastante, a menudo A = Sí, siempre
Cultura organizativa	El grado de tolerancia de una organización a la incorporación de prácticas que eliminan el concepto de reserva la información como fuente de poder.	5 reactivos en una escala tipo Likert. D = No, nunca C = Poco, alguna vez B = Bastante, a menudo A = Sí, siempre
Capacidad de gestión	Se entiende como los recursos y la influencia que puede movilizar al equipo de trabajo para llevar a cabo los programas de gestión del conocimiento.	5 reactivos en una escala tipo Likert. D = No, nunca C = Poco, alguna vez B = Bastante, a menudo A = Sí, siempre
Infraestructura tecnológica	El conjunto de infraestructura tecnológica que permiten crear, acceder y difundir documentos e ideas, para el equipo de trabajo.	5 reactivos en una escala tipo Likert. D = No, nunca C = Poco, alguna vez B = Bastante, a menudo A = Sí, siempre
Indicadores	El proceso sistemático de medir y valorar el conocimiento de la organización en relación con sus resultados económicos y objetivos estratégicos.	5 reactivos en una escala tipo Likert. D = No, nunca C = Poco, alguna vez B = Bastante, a menudo A = Sí, siempre

Fuente: Elaboración propia con base en Molina y Marsal (2002).

De acuerdo con los objetivos programados, en el análisis que se elaboró se aplicaron medidas de estadística descriptiva y analítica. Dadas las características de los grupos poblacionales, se emplearon pruebas no paramétricas como la prueba U de Mann-Whitney y Kruskal Wallis para análisis de muestras independientes (Anderson, Sweeney, y Williams, 2008), que permitieron determinar si existían diferencias a nivel comparativo entre las variables sociodemográficas en relación con las dimensiones de la gestión del conocimiento y entre los grupos poblacionales bajo estudio.

El cuestionario fue entregado en persona al equipo directivo y personal de confianza, así como a los profesores de los cuerpos académicos, en sobre cerrado y con sello, con la finalidad de garantizar la confidencialidad de las respuestas.

Se utilizó el coeficiente Alpha de Cronbach para determinar la confiabilidad de esta reducción y adaptación del cuestionario de Molina y Marsal (2002), el cual reportó un valor de 0.918 que, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) se considera alto.

Resultados

El total de la población bajo estudio estuvo compuesta por 33 directivos y personal de confianza, de los cuales 13 (39%) son hombres y 20 (61%) mujeres; la edad promedio fue de 38 años, siendo el rango de 31 a 40 años el de mayor frecuencia (36.4%). En relación con el número de años laborados, el promedio fue de 7 años, pero el rango de mayor frecuencia se localizó entre 1 y 10 años, 72.7% de la población bajo estudio.

Respecto a los profesores de cuerpos académicos que intervinieron, el total que participó en el estudio fue de 41 profesores, de los cuales 24 (59%) son hombres y 17 (41%) mujeres; la edad promedio fue de 51 años y el rango de mayor frecuencia se ubicó entre 51 a 60 años (41%). En cuanto a la antigüedad laboral en la institución, el promedio fue de 20 años, siendo el rango de 21 a 30 años el de mayor frecuencia (24, 54%).

En la tabla 13.2 se presenta un resumen de las características demográficas de la población bajo estudio, dividida de acuerdo con cada uno de los grupos poblacionales estudiados.

Tabla 13.2 Características demográficas de la población bajo estudio

Variable	Categoría	Número de profesores de CA	%	Número de directivos y personal de confianza	%
Género	Hombre	24	59	13	39
	Mujer	17	41	20	61
Total		41	100	33	100
Rango de edad	20 a 30 años	0	0	7	21
	31 a 40 años	6	15	12	36
	41 a 50 años	13	32	10	30
	51 a 60 años	17	41	4	12
	61 a 70 años	5	12	0	0
Total		41	100	33	100
Rango de antigüedad	1 a 10 años	6	15	24	73
	11 a 20 años	13	32	5	15
	21 a 30 años	22	54	4	12
	31 a 40 años	0	0	0	0
Total		82	100	66	100

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 13.3, se presentan los descriptivos para las dimensiones del cuestionario de gestión del conocimiento, para los grupos poblacionales bajo estudio.

Tabla 13.3 Descriptivos de las dimensiones de la gestión del conocimiento, rango de valores de 25 a 100

Dimensiones	Directivos y personal de confianza			Profesores miembros de cuerpos académicos		
	N	Media	DE	N	Media	DE
Implicación de la alta dirección	33	13.61	2.693	41	12.44	3.264
Cultura organizativa	33	13.39	2.211	41	14.27	2.757
Capacidad gestión	33	11.45	3.902	41	11.12	4.196
Infraestructura tecnológica	33	15.36	2.620	41	14.83	3.449
Indicadores de gestión	33	11.83	3.401	41	12.63	4.554

Fuente: Elaboración propia.

Se puede apreciar en la tabla 13.3 que para los profesores de cuerpos académicos, los directivos y el personal de confianza la dimensión con la media más alta fue la infraestructura tecnológica, entendida como la capacidad de la organización para establecer programas de gestión del conocimiento. La media más baja para ambos grupos fue la capacidad de gestión —que por sí mismos aceptan no poseer— para la implantación de un programa de gestión del conocimiento.

En cuanto a la relación de los grupos poblacionales de interés se realizó un comparativo para los niveles, definidos por la distribución de frecuencias en cuartiles y, a través de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, se determinó que, contrario a lo que se esperaba, no existen diferencias de percepción estadísticamente significativas para los elementos estudiados de la gestión del conocimiento entre los equipos directivos y personal de confianza, y los profesores en cuerpos académicos (tabla 13.4).

Tabla 13.4 Análisis comparativo de los niveles percibidos en los procesos de la gestión del conocimiento entre directivos y personal de confianza, y profesores de cuerpos académicos

Niveles percibidos en los procesos de la gestión del conocimiento	Directivos y personal de confianza		Profesores miembros de cuerpos académicos		Total	
	Valor	%	Valor	%	Valor	%
No se dan los procesos de gestión del conocimiento en la organización.	8	24.2	10	24.4	18	24.3
Se percibe que poco se realizan los procesos de gestión del conocimiento en la organización.	9	27.3	11	26.8	20	27
Se percibe que a menudo se realizan los procesos de gestión del conocimiento en la organización.	10	30.3	8	19.5	18	24.3

(Continúa)

(Continuación)

Niveles percibidos en los procesos de la gestión del conocimiento	Directivos y personal de confianza		Profesores miembros de cuerpos académicos		Total	
	Valor	%	Valor	%	Valor	%
Se percibe que se realizan los procesos de gestión del conocimiento en la organización.	6	18.2	12	29.3	18	24.3
M	65.64		65.29			
D.E.	11.381		14.878			
Prueba U de Mann-Whitney	P		0.678			
	α		0.05			

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 13.4 se aprecia, de manera general, que 27% de la población percibe que los procesos de gestión del conocimiento en la organización son limitados y 24.6% percibe que no existen tales procesos.

En la tabla 13.5 se presentan los resultados de la prueba U de Mann-Withney en relación con el comparativo realizado entre la percepción de hombres y mujeres.

Tabla 13.5 Análisis comparativo de los niveles de percepción en hombres y mujeres respecto a los procesos de la gestión del conocimiento

Niveles percibidos en los procesos de la gestión del conocimiento	Hombre		Mujer		Total	
	Valor	%	Valor	%	Valor	%
No se dan los procesos de gestión del conocimiento en la organización.	5	13.5	13	35.1	18	24.3
Se percibe que poco se realizan los procesos de gestión del conocimiento en la organización.	10	27	10	27	20	27
Se percibe que a menudo se realizan los procesos de gestión del conocimiento en la organización.	10	27	8	21.6	18	24.3
Se percibe que se realizan los procesos de gestión del conocimiento en la organización.	12	32.4	6	16.2	18	24.3
M	69.18		61.71			
D. E.	12.121		13.623			
Prueba U de Mann-Whitney	P		0.021			
	α		0.05			

Fuente: Elaboración propia.

El análisis comparativo realizado por género si presentó diferencias significativas siendo las mujeres las que expresaron una percepción más baja, ya que 35.1% de ellas reporta que no se dan los procesos para la gestión del conocimiento.

En la tabla 13.6 se presenta el análisis comparativo por división académica que, por motivos de confidencialidad, señalaremos como A y B y que pertenecen a campus diferentes, por lo que su contexto y percepción de los procesos también difieren entre sí.

Tabla 13.6 Análisis comparativo de los niveles percibidos en los procesos de la gestión del conocimiento entre divisiones académicas

Niveles percibidos en los procesos de la gestión del conocimiento	División Académica A		División Académica B		Total	
	Valor	%	Valor	%	Valor	%
No se dan los procesos de gestión del conocimiento en la organización.	12	38.7	6	14	18	24.3
Se percibe que poco se realizan los procesos de gestión del conocimiento en la organización.	6	19.4	14	32.6	20	27
Se percibe que a menudo se realizan los procesos de gestión del conocimiento en la organización.	9	29	9	20.9	18	24.3
Se percibe que se realizan los procesos de gestión del conocimiento en la organización.	4	12.9	14	32.6	18	24.3
M	60.61		68.94			
D. E.	13.581		12.170			
Prueba U de Mann-Whitney	P		0.033			
	α		0.05			

Los resultados expuestos en la tabla 13.6 presentan a la División Académica A como aquella en la que, tanto sus directivos como profesores de cuerpos académicos, perciben que no se dan los procesos necesarios (38.7%) para establecer un programa de gestión del conocimiento, mientras que para 32.6% de la población de la división B, estos ya se realizan.

Respecto al análisis realizado con la prueba Kruskal Wallis para edad y antigüedad laboral (en la UJAT), los resultados señalan que no existen diferencias significativas en los grupos poblacionales tomando estos criterios de agrupamiento.

Conclusiones

De manera general, 24.3% de la población percibe que no se dan los procesos de gestión del conocimiento, aunque, en contraste, se percibe que la universidad posee la infraestructura tecnológica para difundir documentos e ideas, que son producto del esfuerzo colegiado de la comunidad universitaria, para implantar un sistema de gestión del conocimiento. La dimensión más baja fue la capacidad de gestión, asumiendo, tanto los directivos como el personal de confianza y los profesores de cuerpos académicos, que no se dispone de los recursos y la influencia para movilizar a los equipos de trabajo y llevar a cabo los programas de gestión del conocimiento.

Los diseños organizacionales modernos han generado que la habilidad de los directivos para controlar y sacar provecho de la cantidad y calidad de la información que se produce sea una competencia deseable y de posición estratégica (Sparrow, 2002), por lo que los resultados apuntan a la necesidad de generar estas competencias, tanto en las personas de la estructura jerárquica responsables de la administración universitaria, como en el profesor, visto como un instrumento para estos procesos.

La gestión del conocimiento comprende un complejo rango de actividades, desde la creación o captación, estructuración, transformación y transferencia de conocimiento, hasta su almacenamiento e incorporación a todos los procesos de la organización (Nonaka y Takeuchi, 1999). En función de esta perspectiva puede concluirse, de manera general, que el conocimiento generado al interior de los equipos directivos que participaron en el estudio no se comparte, más que nada por la complejidad de las estructuras operativas, por la falta de apoyo técnico en la creación de bases de datos y sistemas de comunicación que permitan la realización de un trabajo colaborativo, así como del uso de la información compartida por las diferentes áreas de trabajo para la toma de decisiones.

Llaman la atención los valores de dispersión y de la media reportados en lo que se refiere a la capacidad de gestión, la cual se percibe limitada a la estructura organizacional. Sobre este aspecto Aportela y Ponjuán (2008) señalan que, a nivel organizacional, las personas, en respuesta a los problemas surgidos en los procesos organizacionales, se comprometen colectivamente en la producción e integración de conocimiento, que son las principales áreas de acción dentro del ciclo de vida del conocimiento, es lo que se denomina procesamiento del conocimiento. Este último constituye un proceso social y solo ocurre en los niveles de aprendizaje individual y grupal; pues los individuos y grupos participan en el procesamiento del conocimiento y experimentan ciclos de vida del conocimiento cuando están inmersos en los ciclos de vida del conocimiento organizacional, lo cual al parecer, no está sucediendo en la población estudiada.

Las diferencias de percepción que se presentan por género y división académica parecen ser producto del nivel de competencia que se tiene en la materia, desde la cual se reconocen las carencias en los recursos o en las condiciones de trabajo. En este sentido, tanto profesores como directivos, no pueden permitirse ser procesadores pasivos de información, sino que deben participar en dar forma a los procesos de pensamiento de su equipo y ayudar a dar sentido a ese entorno complejo en el que deben laborar (Sparrow, 2002).

Molina y Marsal (2002) indican que la implantación de la gestión del conocimiento ayuda a flexibilizar a la organización, rompiendo las barreras a la libre circulación del conocimiento y, por tanto, a la creación de valor y al aumento de la competitividad, por lo que se hace indispensable que la comunicación se dé en forma abierta y oportuna, con la finalidad de agilizar la búsqueda de datos que se puede convertir en conocimiento, haciendo más eficientes los procesos administrativos en la institución.

La universidad debe migrar a un modelo eficiente de operación, en donde los procesos para generar conocimiento, difundirlo y aprender de las experiencias adquiridas, sea un elemento institucional que permita el desarrollo y aprendizaje continuo, no solo de los individuos que la conforman, sino de la misma organización.

Referencias

- Anderson, D., Sweeney, D. y Williams, T. (2008). *Estadística para administración y economía*. México: Cengage Learning.
- Apórtela, I.M. y G. Ponjuán, (2008). La Segunda Generación de la Gestión del Conocimiento: un nuevo enfoque de la gestión del conocimiento. *Ciencias de la información*, 39(1), 19-30.

- Bercovitz, J. y Feldman, M. P. (2006). Entrepreneurial Universities and Technology Transfer: A Conceptual Framework for Understanding Knowledge-Based Economic Development. *Journal of Technology Transfer*, 31(1), 175-188.
- Blacker, F. (1995). Knowledge, knowledge work and organizations: an overview and interpretation. *Organization Studies*, 16(6), 1021-1046.
- Blackman, D. y Kennedy, M. (2009). Knowledge management and effective university governance. *Journal of Knowledge Management*, 13(6), 547-563. DOI 10.1108/13673270910997187
- Domínguez, G. (2001). Presentación y justificación. La Sociedad del Conocimiento y los retos de las organizaciones educativas: la generación y gestión del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 413-423.
- Drucker, P. (1998). The coming of the new organization. Harvard Business Review on Knowledge Management. EUA: Harvard Business Review.
- Escorsa, P. y Maspons, R. (2001). *De la vigilancia tecnológica a la inteligencia competitiva*. Madrid: Prentice Hall.
- Fainholc, B. (2006). Rasgos de las universidades y de las organizaciones de Educación superior para una sociedad del conocimiento, según la Gestión del conocimiento RUYS. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(01), 1-11.
- Franco, A. y Velásquez, F. (2000). Cómo mejorar la eficiencia operativa utilizando el trabajo en equipo. *Estudios Gerenciales*, 76, 27-35.
- García, F. y Cordero, A. E. (2008). Los equipos de trabajo: una práctica basada en la gestión del conocimiento. *Visión Gerencial*, 7(1), 45-58.
- Gibson, R. (1997). *Repensando el futuro*. Colombia: Norma.
- Heinrichs, J., y Lim, J. (2003). Integrating Web-based Data Mining Tools with Business Models for Knowledge Management. *Decision Support Systems*, 35(1), 103-112.
- Hernández, S.R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a. ed.) México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hong, J. (2011). Globalizing Nonaka's knowledge creation model: issues and challenges. *Management learning*, 43(2), 199-215. DOI 10.1177/1350507611428853
- Hoyos, C. y Arango, G.S. (2006). Competencias y gestión del conocimiento en escenarios universitarios. *Perspectivas en Psicología: Universidad de Manizales*, 7(8), 9-25. Recuperado de: http://www.umanizales.edu.co/publicaciones/campos/sociales/perspectivas_psicologia/html/revistas_contenido/revista7_8/competenciasygestion.pdf
- Kerlinger, F.N. y Lee, H.B. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- López, L. N., Arechavala, V. R. y Teja, G. R. (2010). Gestión del Conocimiento en la Universidad ¿Hacia dónde se dirige y que resultados se obtienen? Ponencia presentada en el XV Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática. Recuperado de congreso.investiga.fca.unam.mx/docs/xv/ponencias/189.pdf
- López, S. (2006). Cuerpos académicos y nuevas tendencias en la producción del conocimiento. El caso de la Universidad Autónoma de Sinaloa. En Bajo, A. y Martínez, R. *Cuerpos académicos y desempeño institucional* (pp. 11-46). Culiacán, Sinaloa. Universidad Autónoma de Sinaloa.
- _____ (2005). *La vinculación de la ciencia y la tecnología con el sector productivo una perspectiva económica y social*. (2a ed.). México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Macchiarola, V. y Martín, E. (2009). Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(5), 1-14. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2686.pdf>

- Molina, J. L. y Marsal, S. M. (2002). *La gestión del conocimiento en las organizaciones*. EUA: Colección negocios, empresa y economía.
- Narváez, J. L. (2010). La Universidad en la sociedad del conocimiento: Construcción de un sistema de información para la investigación en educación y gestión educativa. *Gestión universitaria* [en línea], 3(1). Recuperado de <http://www.gestuniv.com.ar>
- Nonaka, I. y H. Takeuchi, (1999). *La organización creadora de Conocimiento*, México: Editorial Mexicana.
- Passoni, L. (2005). Gestión del conocimiento: una aplicación en departamentos académicos. *Gestión y Política Pública*, 14(1), 57-74.
- Pedraja, L., Rodríguez, E. y Rodríguez, J. (2009). La influencia de la gestión del conocimiento sobre la eficacia organizacional: Un estudio en instituciones públicas y empresas privadas, *Revista de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Antioquía*, 47, 218-227. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=43004720>
- Pérez, S., Montes, M., Vázquez, C.J. (2006). Human resource management as a determining factor in organizational learning. *Management learning*, 37(2), 215-239.
- Piña, J. M. (2014). *Segundo Informe de Actividades*. México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Prusak, L. (2001). Where did knowledge management come from? *IBM Systems Journal*, 40(4), 1002-1007.
- Rivas L.A. y Flores, B. (2007). La gestión del conocimiento en la industria automovilística. *Estudios Gerenciales*, 23(102), 83-100.
- Rodríguez, E. R. (2012). *La gestión del conocimiento en los equipos directivos de las universidades y sus efectos sobre el sistema de aseguramiento de la calidad institucional: evidencia empírica desde Chile*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, España. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/96480>
- _____ (2007). Gestión del conocimiento y eficacia de las organizaciones: un estudio empírico en instituciones públicas. *Interciencia*, 32(12), 820-826. Consultado el 10 de marzo de 2014. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33913504>
- Romo, A. E., Villalobos, M. A. y Guadalupe, L. E. (2012). Gestión del conocimiento: estrategia para la formación de investigadores. *Sinéctica* [en línea], 38. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=38&art=38_04
- Roos J., Roos, G., Dragonetti, N. y Edvinsson L. (2001). *Capital intelectual. El valor intangible de la empresa*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Sánchez, J., Hernández, S.G. y Haro, J. F. (2008). *Un modelo de valoración de la gestión del conocimiento de las empresas. Estudio de casos*. México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Senge, P. (2005). *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. (2a. Ed.). Buenos Aires: Garnica.
- SEP (2013). *Acuerdo número 712 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Sparrow, P. (2002). Gestión del conocimiento, aprendizaje organizacional y psicología cognitiva: desentrañando importantes competencias individuales y organizacionales, *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 18 (2-3), 131-156. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2313/231318274002.pdf>
- Suárez, T. y López, L. (2006). La organización académica de las universidades públicas: entre círculos y cuerpos. *Contaduría y Administración*, 218, 147-173.
- Vergara, J. C. y Vanegas, N. S. (2003). Indicadores pragmáticos de la gestión del conocimiento. Aplicado a PYMES innovadoras. *Revista EAN*, 47, 88-97.
- Yin R. (2003). *Case Study Research Design and Methods*, (5a. Ed.). EUA: Sage Publications.

Capítulo

14

La gestión en
la educación
superior: retos
futuros

Gloria Ofelia Aguado López, Geovany Rodríguez Solís,
Edith Cisneros-Cohernour,
Facultad de Educación,
Universidad Autónoma de Yucatán

Introducción

En los albores del siglo XXI, los sistemas y las instituciones de educación superior (IES), alrededor del mundo, experimentaron una serie de transformaciones de orden estructural, plasmadas en procesos de crecimiento, diversificación y especialización, en nuevos esquemas de financiamiento, así como en la inserción de las tecnologías de información y la comunicación (TIC) lo cual impactó en la diversificación de las modalidades educativas y, con ello, se alcanzó un porcentaje mayor de cobertura.

A partir de la expansión de las (TIC), se pudo percibir que uno de los aspectos fundamentales de la nueva estructura social era la centralidad del conocimiento y de la información, tanto en el aspecto productivo como en el desempeño de las personas.

En México, los principales rasgos de las políticas públicas emprendidas en torno al Sistema de Educación Superior (SES) remiten al conjunto de planes, programas, estrategias y acciones gubernamentales que buscan modificar el sistema según un diseño explícito de prioridades y objetivos (Rodríguez, 2002: 134). Sin embargo, Casanova (1999, citado en Rodríguez, 2002) señala que es pertinente fijar el foco de atención en el terreno de las negociaciones y transacciones que ocurren entre el gobierno y las IES, ya que en ese plano se entrecruzan la formulación de las líneas de política educativa y las condiciones de su implementación, representadas en cada caso por las relaciones políticas entre los diversos actores.

En América Latina, y en particular en México, la educación superior o terciaria se enfrenta desde el siglo pasado a serios retos, ya que la globalización abre la puerta a la mundialización de los saberes para una puesta en común de las diversas culturas con el fin de mirarse unos a otros con la frase universal por excelencia: seres humanos. Ello conlleva un compromiso real en la formación del capital intangible que labora o estudia en un centro de educación superior. Ahora bien, el *capital intangible* es un término novedoso con el que se designa a la riqueza más profunda y con la capacidad de reinventarse una y otra vez que puede poseer un país, región o en este caso, un centro educativo: su gente (Este País, 2009).

Toda vez que es la gente la que comparte, día a día, lo que debe ser un lugar común, con un significado relevante e igual para todos, cuyo sentido de pertenencia a una institución, ideales, valores y creencias coincidentes, permitan realizar una labor con un compromiso no derivado del contrato de trabajo, sino del celebrado por y para los demás. Todo esto centrado en un sentido de solidaridad y tolerancia, con representación social común para todos, plasmada en el proyecto educativo, misión y visión, con el fin de generar un impacto real en los diversos actores. Pero todo ello representa, como señala Tenti (2008: 13), dos desafíos fundamentales:

- Generar una política democrática en las sociedades complejas mediante la definición de los conocimientos básicos.
- Construir las mejores condiciones para su desarrollo en las nuevas generaciones.

El cambio

Cambio educativo

El cambio es algo continuo y aun más en el siglo XXI, donde se afirma, una y otra vez, que la constante es el cambio y que se debe formar a las generaciones venideras en la capacidad de reinventarse y enfrentar la incertidumbre.

Pensar que las transformaciones que suceden en la sociedad no afectan a la escuela, es adoptar una postura de inmovilidad que sólo puede llevar a las IES al anacronismo y a dejar de

ser la pieza fundamental de movilidad social a la cual aspira cada uno de los ciudadanos del mundo.

Tenti (2008) afirma que todo lo que sucede en la sociedad se siente en la escuela. En las instituciones 'entran' la pobreza y la exclusión social, las culturas juveniles y adolescentes, la violencia, la enfermedad, el miedo, la inseguridad, las lenguas no oficiales, la delincuencia y todos aquellos riesgos que encara la sociedad contemporánea y, además sostiene que "[...] es evidente que el diálogo necesario entre escuela y sociedad requiere un mejor conocimiento recíproco de las partes".

Es necesario redefinir el papel de las organizaciones educativas, de manera que ofrezcan formación de calidad, incorporando adaptaciones para que la educación se vincule de forma acertada con las necesidades nacionales y, de este modo, la educación se transforme en un instrumento eficaz de cohesión y desarrollo social (Garbanzo y Orozco, 2010: 18). No obstante, la innovación completa para planear que un cambio sea favorable no ingresa a la escuela como un proyecto que incluya a todo el centro educativo, ya que como señalan Díaz-Barriga e Inclán (2001: 10) "la reforma educativa en México es el trabajo de un conjunto de especialistas que interpreta las características que se derivan de un proyecto político general, así como de las directrices que reciben sobre el mismo". Más aún, estos autores destacan que las reformas no cambian los mecanismos y procesos de funcionamiento escolar; no están concebidas para modificar la escuela como institución, sus mecánicas de funcionamiento y sus estructuras organizacionales.

La estructura escolar es fundamental porque puede ser concebida para encasillar el trabajo educativo y así responder a los planteamientos y necesidades de la organización formal del sistema; en muchas ocasiones puede estar orientada a que 'no pase nada' o bien a buscar una especie de continuo escolar que la dinámica cotidiana no altere. Esta configuración puede ser comprendida como un espacio orientado hacia la dimensión pedagógica de una reforma, hacia un trabajo educativo donde lo básico son los procesos de desarrollo, aprendizaje y formación personal de los estudiantes (Díaz-Barriga e Inclán, 2001: 14).

En este sentido, la reestructuración debe ser entendida como el proceso y el resultado de proyectos de cambio que han logrado articular adecuadamente el soporte administrativo, técnico y financiero. Es decir, contar con la voluntad de los actores estratégicos y con mecanismos para negociar las diferencias, dando cabida a la diversidad de perspectivas y resolviendo los conflictos que se presentan.

Fullan y Stiegelbauer (1997:107) sostienen que el cambio educativo depende de lo que los maestros hacen y piensan: tan simple y tan complejo como eso. Lo esencial del cambio es la manera en que los individuos se enfrentan a la realidad.

Si nos situamos en la perspectiva del cambio desde los actores, se puede concebir a la innovación como un proceso de cambio identificado y construido por los protagonistas, que parten de la comprensión y ajuste de la lógica de su práctica y cuyo propósito fundamental es responder de manera adecuada y pertinente a las necesidades o problemas que la práctica plantea. Innovar supone, en este caso, capacidad de analizar críticamente la propia práctica, en los contextos específicos de desempeño y junto con los demás actores con quienes se comparte la plataforma institucional (Fierro, 1998).

Escudero y Bolívar (1994: 4), plantean que la mayor parte de modelos de cambio educativo suelen partir del supuesto de que la enseñanza es un sistema racionalizado de procedimientos, que puede ser organizado para producir resultados uniformes. Los profesores son considerados trabajadores que gestionan y ejecutan tales procedimientos y contenidos, sin variarlos o cambiarlos; ello implica que pueden ser entrenados y auxiliados con materiales de clase y, posteriormente, supervisados en su uso.

Sirokmit (1989 citado por Escudero y Bolívar, 1994: 4) señala que “cambiar las escuelas llega a tomarse como [un] proceso para programar invenciones y aplicar los remedios de la investigación en las islas de la práctica. La escuela es un objeto a cambiar, no un centro de cambio”. En un grado importante, esta situación ha mermado la posibilidad de cambio, ya que las personas que lo planifican, la mayoría de las ocasiones, no conocen el contexto al que va dirigida la reforma y ello, automáticamente (salvo raras excepciones), impide que se genere un vínculo entre el cambio planteado y el capital humano que integra al centro educativo.

La complejidad del proceso de innovación proviene de una combinación de factores (liderazgo, metas compartidas, recursos necesarios, promover la colegialidad y las oportunidades de desarrollo profesional de los docentes, por mencionar algunos) que deben estar presentes de manera simultánea y a lo largo del tiempo (Fullan, 1993: 27).

Puede resultar extraño considerar que el conflicto y los problemas son compañeros inevitables para que los esfuerzos de cambio tengan éxito; pero Fullan advierte que la ausencia de problemas reales puede ser signo de que cambios sustantivos están siendo sustituidos por cambios superficiales.

Cambio: factores adversos y favorables

La resistencia al cambio se origina en obstáculos internos y externos; entre los primeros pueden mencionarse objetivos confusos, falta de recompensa para la innovación, uniformidad de enfoque, escasa inversión o ausencia de un diagnóstico real de necesidades, por mencionar algunos; en las limitaciones externas se tienen resistencias procedentes del entorno, actitud defensiva de los profesores, carencia de estímulos y conservadurismo, entre otros (Santos, 2000: 28).

Carbonell (2006) señala varios factores que frustran o desvirtúan las innovaciones: resistencias y rutinas del profesorado, quejas, críticas, calumnias, reivindicaciones que se manifiestan, sobre todo, en los lugares comunes de reunión de los docentes o en los pasillos de la escuela. La adopción de rutinas crea *per se* un rechazo natural a cualquier propuesta de cambio, el apego de los docentes a la comodidad, seguridad y tranquilidad y, más que nada, al libro de texto, desafortunadamente, pueden sumir a las IES en la inercia total.

El síndrome del profesor quemado o *burnout*, como se le denomina en inglés, es una realidad sobre la que existen numerosas investigaciones se refiere también a la apatía de los profesores para asumir nuevos papeles o adoptar nuevas tareas, antes incluso de conocerlos.

Otros factores son el individualismo y aislamiento de pequeños grupos que rivalizan y se enfrentan entre sí en ocasiones, pero que se unen para el mantenimiento del *estatus quo*.

Los efectos perversos de las reformas se refieren a la falta de formación del profesorado, la falta o recorte de los recursos destinados a la educación, el ignorar la opinión de los docentes durante la planeación del cambio o la imposición del mismo a través de las políticas educativas del Estado.

La saturación y fragmentación de la oferta educativa es una realidad, las IES públicas no pueden atender toda la demanda que se presenta año con año; existen IES privadas, mas algunas de ellas sólo visualizan a la educación como un medio de lucro y descuidan la calidad educativa.

Asimismo, este autor plantea algunos aspectos relevantes que favorecen la innovación:

- Ofrecer una respuesta al alumnado que fracasa y también al más aventajado.
- Tomar decisiones en torno a la educación en valores y la resolución de conflictos.
- Convertir el centro y sus alrededores en entornos más verdes, saludables y sostenibles.
- Dinamizar la biblioteca escolar para fomentar el hábito lector.

Cambio, políticas y gobierno

Las IES están inmersas en profundas transformaciones que afectan no sólo su ámbito educativo y académico sino también sus políticas y gobierno; en las dos últimas décadas del siglo xx diversos indicadores cuantitativos y cualitativos de la educación superior han sufrido modificaciones de fondo que han influenciado la universidad del siglo xxi (Casanova, 2002).

Factores críticos como el acceso para los estudiantes, la formación de académicos y la producción del conocimiento científico han sido cuestionados, y la esencia misma de la universidad ha sido motivo de polémica. Los sistemas universitarios de Latinoamérica se caracterizaron en su historia reciente por dos factores: expansión y diversificación; los cuales incluyeron una mayor presencia de las IES privadas, nuevas modalidades de Educación Superior (ES) y el desarrollo de la investigación y difusión (Casanova, 2002: 241).

Este autor señala que la ES posee una relevancia indiscutible en la sociedad actual y, obviamente, una perspectiva estratégica hacia el futuro, y es posible encontrar una variedad de posturas en la definición de su sentido, fines y políticas, siendo su papel ante el conjunto social, lo que genera mayor polémica, debido a la diversidad de intereses de los que detentan el poder en las IES, sean públicas o privadas.

La educación superior no puede quedar al margen del impacto social que implica el reacomodo de las fuerzas económicas, políticas y culturales del mundo y ello afecta necesariamente su organización institucional, las prácticas académicas, las diversas formas de financiamiento de su actividad, los programas curriculares y las prioridades de investigación y extensión (Waldman y Gurovich, 2005).

La creación de riqueza de las naciones se basa, cada vez en mayor medida, en el caudal de conocimientos que estas posean, así como en la aplicación concreta de este conocimiento al bienestar material y cultural de la sociedad.

Ianni (1996, citado por Waldman y Gurovich, 2005: 15) plantea que desde la crisis financiera de los años 70 y, particularmente, desde la caída del Muro de Berlín, el Estado Benefactor ha limitado su función redistributiva y de suministro de servicios públicos; la política neoliberal imperante obliga al Estado a contribuir a la competitividad económica, a través de recortes en los gastos sociales. Las reducciones financieras a las que el Estado se ha visto obligado a acceder en el nuevo entorno internacional se han traducido en severos recortes al financiamiento de las IES, en especial las de carácter público, lo cual ha generado intensificación del trabajo académico, beneplácito a los nombramientos temporales, jubilaciones forzosas o anticipadas y reducción presupuestaria en la adquisición de equipos o material bibliográfico, por mencionar algunas.

Brical (2000, citado por Waldman y Gurovich, 2005: 15) plantea que los factores mencionados anteriormente son considerados como un verdadero sistema dinámico que están reconfigurando drásticamente y aceleradamente a los sistemas de educación superior. Inclusive indica que aunque los modelos y ritmos de desarrollo, así como las formas de estructuración de las IES varíen según las condiciones históricas, sociales y políticas de cada país, resulta sorprendente la trayectoria similar de los patrones de cambio que experimentan las universidades en su conjunto.

Al carecer el conocimiento de fronteras, las funciones de las IES se han modificado de forma sustancial; la globalización tiende a uniformar las estructuras organizacionales y académicas de las IES, con el fin de producir la calidad educativa necesaria para el mercado de trabajo.

Michalski y Stevens (1999) afirman que es posible definir cinco mecanismos fundamentales a través de los cuales se están generando los cambios esenciales de las IES, y cuya adopción se generalizará e intensificará en los próximos años:

- *La multiplicidad de aplicaciones de la tecnología a la educación superior*: en una educación sustentada en el conocimiento y el saber, los nuevos avances tecnológicos propician y potencian los cambios cuantitativos y cualitativos en el ámbito de la ES; ello se visualizará de forma particular en la educación a distancia, modalidad que disminuye costos, permite mayor acceso a la enseñanza y favorece la apertura al conocimiento.
- *Movilidad real y virtual de estudiantes y profesores*: las tendencias educativas se orientan hacia una creciente internacionalización, lo cual fortalecerá los programas de intercambio, la transferencia y movilidad de estudiantes y profesores implicará la necesidad de aplicar nuevas políticas educativas, tales como apertura a programas académicos diversos, flexibilidad en los contenidos, revalidación y reciprocidad de créditos, enseñanza del segundo o tercer idioma, por mencionar algunos.
- *Educación permanente*: en este siglo en el que la riqueza de los países se mide, más que por la disponibilidad de recursos materiales, por la capacidad de generación, acceso y avance del conocimiento, las universidades deben tener una prospectiva de la educación para toda la vida.
- *Acercamiento al mundo laboral*: a consecuencia de la aparición de nuevos modos de producción basados en el saber, la ES deberá incorporar las rápidas transformaciones científicas y tecnológicas, que se van añadiendo al mundo laboral.
- *Cambios en las funciones de profesores y alumnos*: el proceso de enseñanza-aprendizaje debe convertirse en la posibilidad de diseñar situaciones que susciten el interés y comprometan la actividad mental de los alumnos, con el fin de que ellos quieran saber más y puedan comprobar, en su propia experiencia, que el conocimiento progresa con esfuerzo, curiosidad y descubrimiento. Para lograr la transformación de actitudes de los profesores y alumnos, la flexibilización del currículo es indispensable, a efecto de adecuar la formación profesional a la medida de las necesidades y posibilidades de cada estudiante, creando nuevas formas de interacción profesor-alumno y optimizando los recursos educativos.

De igual forma que los cambios se pueden generar adoptando los esquemas descritos anteriormente, éstos no se dan aislados, sino que deben prever y decidir sujetarse o no a diversas condiciones que representan desafíos para las IES en el mundo actual.

La globalización no es un proceso incluyente, si por el contrario puede fomentar la desigualdad económica tanto en el interior de los países como en el plano internacional. El riesgo educativo más trascendente en este aspecto es que los países desarrollados potencien su carácter de sociedades del conocimiento, en tanto que los menos desarrollados, queden rezagados.

La lógica del mercado puede invadir incontrolablemente el mundo del conocimiento y las reformas de la ES, pueden responder únicamente en este sentido, lo cual representa el riesgo de generar una oferta educativa rentable para el mercado laboral, en detrimento de las carreras y disciplinas importantes para el desarrollo humano y social.

Una universidad sin TIC integradas a sus programas es obsoleta, más si bien las nuevas tecnologías alientan la democratización del conocimiento, en los países en desarrollo existe el riesgo educativo de quedar al margen de dicha innovación.

Con base en los riesgos que la ES puede afrontar, sus retos a futuro serían replantearse problemas como: diversificar su oferta educativa, formar capital humano, alentar la flexibilidad de los programas académicos, establecer acuerdos de cooperación con centros de estudio e investigación de diversos países, facilitar y estimular la movilidad de estudiantes y profesores, actualizar las metas y caminos de su proyecto educativo y replantear la normatividad que regula su organización institucional, entre otros.

Liderazgo y cambio

Los nuevos escenarios conformados por los desafíos que la sociedad del siglo XXI impone a la educación, les presentan a los equipos directivos de las IES nuevos retos profesionales.

Schettini y Pozner (2001: 1, citados por Borden, 2002) indican que la transformación de la gestión educativa, especialmente a nivel local, es uno de los mayores retos de la reforma educativa. Los países de América Latina y el Caribe enfrentan demandas y limitaciones específicas; sin embargo, pueden señalarse tres problemas comunes que les afectan. Primero, la necesidad de implementar estrategias que mejoren la gestión escolar y el sistema educativo, en general, para conseguir un aprendizaje de calidad. Segundo, debido a las realidades históricas, geográficas y sociales de esta región, es necesario fomentar el nuevo significado de los términos autonomía y participación. Finalmente, las estrategias de capacitación y formación profesional deben ser adaptadas de forma concurrente con las nuevas capacidades profesionales que se vayan identificando en los administradores educativos.

Pozner (2007: 3) señala que la transformación de la escolaridad y la búsqueda de elevar la calidad de la escuela, se relaciona directamente con las competencias de sus gestores y líderes pedagógicos, los cuales deben poseer una concepción de la escuela más vital y estratégica, que reconozca la realidad social y humana en la que se desarrolla.

Borden afirma que teóricamente es posible y tal vez deseable, que una persona o —grupo de personas— asuma el liderazgo y otras funciones administrativas. Sin embargo, en el corto plazo es difícil que ello ocurra en América Latina y el Caribe. Por ello, el director es el candidato más idóneo para ejercer ambas funciones y el director exitoso será aquel que ejerza “ambas funciones armónicamente y logre mejorar el programa de estudios, la enseñanza y otros elementos escolares esenciales” (2002: 4). En la tabla 14.1 se puede observar una lista de actividades de liderazgo que favorecen el cambio.

Tabla 14.1 Actividades de liderazgo y gestión que generan cambios positivos en las escuelas

Liderazgo	Administración
Concibe la estrategia para mejorar el plantel.	Transforma los planes en acciones concretas.
Transmite a otros la visión de progreso.	Se hace cargo del presupuesto, horarios; delega funciones y otras actividades administrativas.
Escucha las ideas de otros y las incorpora.	Provee materiales de enseñanza y capacitación.
Obtiene aprobación para la estrategia.	Trabaja en conjunto con los profesores para poder determinar sus necesidades y darles respuesta.
Instruye a otros sobre el significado del cambio y los apoya en el proceso respectivo.	Se involucra en el proceso de cambio y sus resultados.
Mantiene el sentido de orientación.	Participa en temas de responsabilidad y transparencia en el salón de clases.
Participa activamente en el cambio.	Se involucra y apoya en el trabajo en equipo.
Se hace responsable del resultado final.	Reconoce el esfuerzo que empeñan los profesores para lograr el cambio.

Fuente: Borden (2002, basado en Tomlinson y Allan, 2000)..

Fullan indica que “liderar una cultura significa crear una cultura de cambio, no sólo la estructura. No significa adoptar una innovación tras otra; significa generar la capacidad de buscar,

valorar críticamente e incorporar selectivamente nuevas ideas y prácticas —todo el tiempo— tanto dentro y fuera de la organización” (2002, citado por Pozner, 2007: 2).

En los actuales contextos de cambios acelerados y grandes dinamismos sociales y culturales, las organizaciones educativas y, en particular, cada una de las escuelas, se hallan forzadas ante un dilema: propiciar procesos de mejora continua o dejar de ser visibles o referentes ante las múltiples demandas.

Kofman señala que ante las innovaciones que requiere la escuela para responder a las demandas de la sociedad, se necesitan también nuevos estilos de dirección, “(...) la esencia de la acción es la aplicación de energía en el presente para modificar la deriva del pasado hacia un objetivo futuro” (2001, citado por Pozner, 2007: 3).

El ser directivo hoy ya no es sólo conducir, ser directivo hoy día de una escuela y hacer gestión, es hacer escuela en función de un horizonte de mejoramiento continuo, integrando teoría y conocimiento que proviene de la propia práctica. Es mantener vivo el propósito moral de generar aprendizajes para todos (Pozner, 2007).

El liderazgo se relaciona con la cultura, la remoción de obstáculos, la capacidad de influencia, con saber y poder delegar; con la visión, los sueños, el potencial a desarrollar e incorpora algo más que la racionalidad: intuición, perspectivas, pasión.

Pozner (2007: 6) define el liderazgo en las escuelas como una práctica con intencionalidad: el conjunto de prácticas, procesos y acciones tendientes a orientar en las organizaciones a las personas y los equipos en un rumbo compartido para lograr los objetivos de mejora y realización que se propone, por medios no coercitivos.

Por ende, liderar instituciones para el logro de más y mejores aprendizajes para todos, implica concebir la misión y visión asumida desde otra perspectiva: que la tarea de impulsar grupos humanos no significa ordenar y controlar, sino administrar lo dado. El liderazgo se vincula con la capacidad de generar procesos de sensibilización y la convocatoria para trabajar en colaboración con otros, en el logro de los propósitos compartidos que favorezcan la calidad y mejora de la enseñanza y el aprendizaje (Pozner, 2007: 7).

Los diversos actores educativos reconocen la necesidad de profesionalizar su labor con el fin de poder superar los retos y lograr una educación de calidad; en Costa Rica, en el año de 2004, Garbanzo realizó un seminario que incluyó a todos los directores escolares del país. Las conclusiones de dicho evento se integran en la tabla 14.2.

Tabla 14.2 Necesidades profesionales y de capacitación de los administradores educativos para responder a las demandas del siglo XXI

Necesidades profesionales en capacitación	Necesidades en la formación académica
Legislación educativa.	Utilización de tecnología en informática.
Conocimiento de herramientas de computación.	Conocimientos actualizados en administración educativa.
Indicadores de calidad educativa.	Formación ética y moral.
Formación ética y moral.	Legislación laboral.
Habilidades para relacionarse con la comunidad.	Gestión del currículo.
Conocimiento sobre diferentes enfoques curriculares.	Rescate de valores.
	Liderazgo académico.

Fuente: Garbanzo (2004).

Fullan propone cinco componentes del liderazgo que actúan como potencias que se refuerzan mutuamente al momento de impulsar cambios:

1. El fin ético de actuar con la intención de generar un resultado positivo.
2. Es preciso entender el proceso de cambio, el primer punto sin este componente no contempla la complejidad de dichos procesos.
3. Todas las iniciativas exitosas de cambio tienen en común que las relaciones mejoran.
4. Es imprescindible crear y compartir conocimiento, de lo contrario no hay avance.
5. En tiempos de constantes desequilibrios es fundamental generar coherencia (2002: 19).

Liderazgo sostenible

Hargreaves y Fink (2008: 16) proponen un nuevo modelo de liderazgo a partir de la concepción de que el cambio en la educación es fácil de proponer, complicado de llevar a la práctica y extraordinariamente difícil de sostener. Acuñan el término liderazgo sostenible, en el cual afirman que la mejora sostenible depende de un buen liderazgo. "(...) una educación de mejor calidad y un liderazgo que beneficie a todos los alumnos y que perdure requiere que se aborde su sostenibilidad básica; si el primer reto del cambio es asegurar que sea deseable, y el segundo, hacerlo factible, entonces el mayor de los desafíos es hacerlo duradero y sostenible".

La definición clave, y con mayor frecuencia utilizada de desarrollo sostenible, apareció en el Informe Brundtland, de la Comisión Internacional del Medio Ambiente y el Desarrollo en 1987: "La humanidad tiene capacidad para alcanzar un desarrollo sostenible: satisfacer las necesidades del presente sin hipotecar la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer las suyas", de la cual se deriva la definición de Hargreaves y Fink, (2008: 28): "El liderazgo y la mejora educativa sostenibles preservan y desarrollan el aprendizaje profundo para todo lo que se extiende y perdura, de forma que no se perjudique a quienes nos rodean y se genere un auténtico beneficio para ellos, hoy y en el futuro".

Una estrategia para lograrlo sería reflexionar acerca del valor de la rica diversidad vs la estandarización fría e impersonal; asimismo, respecto a la necesidad de visualizar las acciones a largo plazo, el sentido común y la sensatez para la conservación y renovación de los recursos humanos y económicos, la autocrítica hacia nuestros esfuerzos y los efectos que producen en las demás personas de nuestro entorno. La importancia de actuar de forma urgente en favor del cambio al tiempo que esperamos con paciencia los resultados y la prueba de que cada uno de nosotros puede ser un activista y que todos podemos marcar la diferencia (Hargreaves y Fink, 2008).

Existen ciertas acciones que se llevan a cabo en diversos países en los que se comienza a comprender y a asumir los elementos esenciales del liderazgo sostenible:

1. Reducir el exceso de pruebas estandarizadas.
2. Ser un sistema menos punitivo ante el bajo rendimiento de la escuela.
3. Restablecer la diversidad educativa.
4. Poner mayor empeño en atraer y conservar a profesores de alta calidad. Es importante señalar que un informe realizado en 2005 por la OCDE, llamado *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*, volvió a colocar la mirada en uno de los actores esenciales del centro educativo.
5. Dar vital importancia al liderazgo en iniciativas visibles que lo apoyen y proporcionen prestigio.

Hargreaves y Fink (2008: 29) plantean siete principios de la sostenibilidad:

- *Profundidad*. En la educación debemos preservar, proteger y fomentar aquello que se sostiene en sí mismo como un enriquecimiento de la vida; el fin moral fundamental del apren-

dizaje profundo y amplio para todos, en los compromisos con los demás y en las relaciones de atención perdurable con ellos.

- *Duración*. Preserva y fomenta los aspectos más valiosos de la vida a lo largo del tiempo, año tras año, de un líder al siguiente.
- *Amplitud*. El liderazgo sostenible se extiende. Sostiene el liderazgo de los demás a la vez que depende de él. El liderazgo sostenible es un liderazgo distribuido.
- *Justicia*. El liderazgo sostenible no daña su entorno, sino que lo mejora de forma activa. No prospera a expensas de otros centros educativos. Busca activamente compartir los conocimientos.
- *Diversidad*. Las organizaciones sólidas promueven la diversidad y evitan la estandarización.
- *Iniciativa*. El liderazgo sostenible desarrolla los recursos materiales y humanos, no los agota. Reconoce y recompensa, las dotes de liderazgo de quienes lo muestren en su desempeño profesional.
- *Conservación*. El liderazgo sostenible respeta lo mejor del pasado y aprende de ello, para crear un futuro aún mejor.

Conclusiones

En relación con el cambio puede afirmarse que en las IES, las adaptaciones son necesarias ante el entorno para que la educación se vincule de forma acertada con las necesidades nacionales, y de esta forma se transforme en un instrumento eficaz de cohesión y desarrollo social, sin embargo, es necesario implementar estrategias para que los actores educativos adopten y acepten el cambio, lo cual depende de lo que los maestros hacen y piensan.

Una de estas estrategias es la evaluación continua y la reflexión del propio desempeño para la identificación de los aspectos de mejora, no obstante, llevarla a cabo no es tarea sencilla y se necesita dejar claro que el propósito final es la mejora no sólo escolar, sino del centro educativo (incluyendo su capital humano) en conjunto.

Todo esto con el propósito de mitigar los elementos que frustran las innovaciones o los cambios y potenciar otros factores que los favorecen como la toma de decisiones en torno a la educación en valores y la resolución de conflictos.

Lo anterior permitirá a la educación superior sortear los obstáculos para no quedar al margen del reacomodo de las fuerzas económicas, políticas y culturales del mundo. Por ende, las IES deben estar conscientes de la necesidad de evaluar y reelaborar su organización institucional, las prácticas académicas, las diversas formas de financiamiento de su actividad, los programas curriculares y las prioridades de investigación y extensión, pero también atender y comprender los retos e implicaciones que dichos cambios tienen para los actores educativos, con el fin de desarrollar el capital cultural de las personas que conforman una IES, con el propósito de que estos puedan responder a tales demandas y, además, seguir desarrollando sus competencias personales y profesionales para que puedan competir a nivel global con sus semejantes.

Referencias

- Borden, A. (2002). *Directores de escuelas en América Latina y el Caribe: ¿Líderes del cambio o sujetos a cambio?* Documento de Trabajo para el Diálogo Regional de Política. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=646201>
- Carbonell, J. (2006). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. 3a Ed. Madrid: Morata.
- Casanova, H. (Coord.) (2002). *Nuevas políticas de educación superior*. Coruña: Netbiblo.

- CEPAL (1992). *Educación y conocimiento y transformación productiva con equidad*. Recuperado de <http://www.eclac.org/>
- Díaz-Barriga, A. e Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (25), 1-18. Recuperado de <http://www.campus-oei.org/revista/rie25a01.htm>
- Encuentro Latinoamericano (2002). *¿Y por qué no una sociedad de la comunicación?* Quito.
- Escudero, J. M. y Bolívar, A. (1994). *Innovación y formación centrada en la escuela. Un panorama desde España*. Lisboa: Educa.
- Fierro, M. (1998). La participación de los maestros en los procesos de innovación desde la escuela. Un desafío de la reforma educativa mexicana. *Investigación en la escuela*, (36), 91-108.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the depths of educational reform*. Londres: The Falmer Press.
- _____ (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Col. Repensar la educación, número 14. Barcelona: Octaedro.
- _____ (2002). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- Fundación Este País (2009). *Capital intangible: la riqueza que no vemos*. Recuperado de http://estepais.com/site/wp-content/uploads/2009/10/indicadores_fundacion.pdf
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Revista Educar, Universidad Autónoma de Barcelona*, 27, 31-85.
- Garbanzo, G. y Orozco, V. (2010). Liderazgo para una gestión moderna de procesos educativos. *Revista Educación*, 34 (1), 15-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44013961001>
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte-Ediciones Morata.
- Michalski, W. y B. Stevens. (1999). Economía, sociedad y capacidades: retos para la educación y la capacitación en el siglo XXI, en Fernando Solana (Comp.), *Educación para el siglo XXI*. México: Limusa.
- Muñoz, G. (2002). *La reforma universitaria: el sentido del cambio. Universidad: Política y Cambio Institucional*. México: Porrúa-CESU-UNAM.
- Muñoz, G. (Coord.) (2002). *Universidad: Política y Cambio Institucional*. Serie Problemas Educativos de México (pp. 39-80). México: Porrúa-CESU-UNAM.
- OCDE (2008). *Improving School Leadership: Policy and Practice*. Vol. 1. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/32/12/44374889.pdf>
- Pozner, P. (2007). *Directivos docentes: Liderazgo y gestión de instituciones educativas*. Buenos Aires. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articulos-141239_Archivo_5.unknown
- PREAL (2010). *Serie Mejores Prácticas*. 34.
- Rodríguez, R. (2002) Continuidad y cambio en las políticas de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(14), 133-154.
- Santos, M. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Senge, P. (2002). *Escuelas que aprenden*. Colección Vitral. Colombia: Norma.
- Somekh, B. y Lewin, C. (2005). *Research Methods in the Social Sciences*. California: Sage Publications.

