Parte III. Educación, ciudadanía y responsabilidad social

Interacciones de género en la clase de idioma extranjero

Ma. Elizabeth Reséndiz Trejo
María Edita Solís Hernández

Resumen

El presente proyecto de investigación observa y describe el clima de relaciones interpersonales de convivencia y aprendizaje dentro del aula de una clase de idioma. Los fundamentos parten de la perspectiva interpretativa de Hargreaves (1979, en Delgado, 1993, p: 214) quien señala que la identidad de género, es inseparable de su contexto y de sus roles que se estructuran y orientan a partir de las posiciones que ocupan en una situación específica. El escenario es el aula de la clase de Francés Básico II del CELyC (Centro de Lenguas y Cultura) de la facultad de Lenguas y Letras, UAQ (Universidad Autónoma de Querétaro). La metodología es la etnografía educativa: observación no participante, entrevistas y análisis de contenido. Desde la categoría de género el trabajo tiene como *focus* las relaciones de poder entendidas como posiciones de jerarquía, fuerza, dominación, subordinación, derechos y privilegios desiguales que se dan entre las interacciones de estudiantes hombres y mujeres. El resultado permite comprender, interpretar y dar cuenta que las interacciones de género observadas mantienen un orden de posiciones jerarquizadas donde el lugar de las mujeres, sin importar la cantidad y características en relación al grupo, tiende a la desvalorización y/o subordinación actitudinal y cognitiva.

Palabras clave: etnografía educativa, interacciones sociales, aula, género

Abstract

This project of investigation observes and describes the climate of interpersonal relations of coexistence and learning inside the classroom of a class of language. The foundations of study depart from Hargreaves's interpretive perspective (1979, en Delgado, 1993, p: 214) who indicates that the identity of genre,

of an individual is inseparable of his context as of his roles that are structured and orientated from the positions that they occupy in a specific situation. The scene is the classroom of a French class level Basic II in CELyC in the Faculty of Languages and Letters, UAQ. The methodology is the educational ethnography: observation not participant, interviews and content analysis. From the category of genre this work focuses the relations of power understood as positions of hierarchy, force, domination, subordination, rights and unequal privileges given through the students' interaction (men and women). The result allow us to understand, interpret and realize that the observed interactions of genre support an order of a hierarchy positions where the place of the women, without minding the quantity and characteristics in relation to the group, tends to the devaluation and / or subordination actitudinal and cognitive.

Key words: Educational ethnography, social interactions, classroom, genre

Problema de investigación

En el campo educativo es común ver más a más mujeres y sobre todo en el ámbito de las ciencias sociales donde entran los idiomas, incluso en nuestra cultura mexicana es la mujer quien se responsabiliza de la educación de los hijos. Por otra parte, los varones tienden a dar más importancia a su trabajo y, la gran mayoría, son en campos diferentes a la educación y específicamente en la enseñanza de los idiomas.

La diferencia o aprendizaje del género se da desde la niñez y es inconsciente. Empieza en el momento en que los niños son capaces de etiquetarse a sí mismos como niño o niña a partir de su propio contexto de interrelaciones. Una serie de claves preverbales constituyen el desarrollo inicial de la conciencia del género. Los adultos varones y mujeres suelen tratar a los niños de distinto modo. Los cosméticos que usan las mujeres contienen esencias distintas de las que los niños aprenden a asociar con los varones. Las diferencias en el vestir, el corte de pelo, etcétera, proporcionan claves visuales al niño en fase de crecimiento. Cuando tienen alrededor de dos años, los niños entienden de modo parcial lo que significa el género. Saben si son niños o niñas y pueden clasificar correctamente a los demás. Sin embargo, hasta que tienen cinco o seis años no saben que el sexo de una persona no cambia, que todos tienen género, o que las diferencias entre las niñas y los niños tienen una base anatómica.

Los juguetes, los libros con ilustraciones y los programas de televisión con los que los niños entran en contacto tienden a destacar la diferencia de atributos femeninos y masculinos. Las jugueterías y los catálogos de juguetes clasifican normalmente sus

productos por géneros. Incluso los juguetes que pueden ser neutrales en términos de género no lo son en la práctica. Por ejemplo, los gatitos y conejitos de juguete se recomiendan para las niñas, mientras que los leones y los tigres se consideran más apropiados para los niños. Así desde la niñez y por el resto de la vida, en todos lados encontramos rasgos que marcan y etiquetan a cierto género.

En este trabajo se verá cómo esta diferencia de género influye en el comportamiento dentro de una clase de idiomas.

Desarrollo

El estudio es de tipo cualitativo. El objeto de estudio es la diferencia de género en clase de idiomas; asumiendo que se interpretaran las interacciones entre estudiantes hombres y estudiantes mujeres.

Para llevar a cabo este trabajo se hicieron observaciones de clase alrededor de 10 minutos durante 10 semanas. Las observaciones variaban de día de acuerdo a la asistencia de los alumnos, que todos estuvieran presentes por lo general o la gran mayoría incluyendo al único hombre, esto con la finalidad de observar lo que acontece cotidianamente y revelar las rutinas implícitas que sustentan los estudiantes, la actuación de las, él, estudiante (s) y las interacciones entre ambos, de acuerdo a la diferencia de género, dentro del ambiente físico del aula, por lo cual se adoptó el método etnográfico.

Tomando en cuenta la propuesta de Lecompte M. (1984), para la recogida de datos se privilegió el método no interactivo, por el tipo de investigación, donde el observador e investigador es el propio profesor. En los métodos no interactivos es poco probable que éste influya en las respuestas de los participantes.

Se llevó a cabo una observación no participante de lo que acontecía en el aula y se registraban los hechos en un diario de campo. También se tomaron en cuenta las variables proxémicas y kinésicas para estudiar el movimiento corporal y el uso social del espacio durante las interacciones entre los estudiantes hombres y mujeres.

Para la realización del trabajo de campo, las observaciones fueron antes de empezar la clase como tal, en lo que acomodaban sus cosas y llegaban todos. En otras ocasiones el registro de notas se hizo al término de hacer actividades, ejercicios, es decir, el tiempo que transcurría en lo que todos terminaban, cuando no había interacción directa con el profesor. O bien cuando al dejar alguna actividad, el profesor se salía al baño para que empezaran una interacción más auténtica y al regreso se hacían las notas sobre las interacciones. Lo anterior, asumiendo que el observador debe estar cerca de los participantes pero no tanto que cambie el comportamiento normal de los estudiantes.

También se llevó a cabo una entrevista semi-estructurada (anexo 1 y 2) perteneciente al método interactivo de recogida de datos, hecha sólo al único hombre de la clase para corroborar información sobre su construcción cultural, para

descubrir las percepciones, significados e interpretaciones, verificar constructos por medio de las preguntas, lo que permitió la realización del análisis de las funciones y procesos latentes implícitos de su vida.

En cuanto de registro de los datos etnográficos cabe remarcar que para el etnógrafo sus principales instrumentos son sus ojos, sus oídos, sus facultades sensoriales así como la libreta y bolígrafo, y estos fueron los instrumentos que se utilizaron en este trabajo.

El tipo de notas tomadas fueron con descriptores de bajo nivel inferencial como son los informes de cuánto dicen los estudiantes, narraciones de comportamiento y actividades.

La observación no participante en el aula, se realizó durante el período enero-abril de 2017. En total se hicieron 10 observaciones de aula, el proceso de observación en el aula se mantuvo hasta antes de vacaciones de Semana Santa ya que después había muchos días festivos y poca asistencia por parte de los estudiantes.

Para el análisis de la información se tomaron en cuenta las categorías propuestas por Anthony Guiddens (2004) en su libro de sociología que son:

- La comunicación no verbal
- La cara, los gestos y la emoción
- Interacción focalizada y no focalizada
- El género y el cuerpo
- Compulsión de la proximidad
- La interacción social en el ciberespacio

Viñeta 1

- La comunicación no verbal: la interacción social requiere el intercambio de información y significados mediante expresiones faciales y corporales.

Entran Karla y Abril al salón:

- Karla y Abril: “Bonjour”

Las dos llegan con la cara enrojecida por el sol, denotan fastidio y que necesitan aire, se sientan ponen sus cosas en otro lugar para tener más espacio para sí mismas. Denotan alivio después de sentarse, están a la sombra y el aire circula lo suficiente por la cantidad de alumnos.

- Garye, Fernanda, Fernando: “Bonjour” (todos responden el saludo por cortesía pero cada uno está en su trabajo, ya sea viendo o enviando mensajes, revisando notas de la clase, retocándose el maquillaje,

arreglándose el cabello. Todos utilizan un lenguaje corporal muy evidente aunque nadie hable, todos expresan lo que están haciendo y sintiendo.

Cuando la profesora pide la respuesta a algún ejercicio y por algún motivo no lo han terminado o no lo hicieron.

- Abril: "La respuesta del número dos, dos es…

Desesperada, sus ojos de sorpresa señalan los apuntes de Karla, los abre lo más que puede para pedirle la respuesta con la mirada; si Garye la tiene, manda la respuesta por Whatsapp. Al ver esto la profesora se dirige a Karla o a Garye quienes expresan de manera no verbal tener la respuesta.

- Profesora: "¿Alguien que ayude a Abril con la respuesta?"

Viñeta 2

- *La cara, los gestos y la emoción*: el rostro humano es flexible y capaz de manipulación, sin esta maleabilidad fisiológica evolucionada, la comunicación humana, como la conocemos, no sería posible. Sin embargo, aunque las expresiones faciales parecen ser innatas también existen factores individuales y culturales que influyen en la forma que adoptan los movimientos faciales en los contextos en que dichas expresiones se consideran apropiadas. Guiddens (2004) menciona también que hay delatores, es decir, impresiones verbales que transmitimos sin darnos cuenta e indican que lo que decimos no es exactamente lo que queremos decir.

Entra Fernando al salón:

- Fernando: "Bonjour"
- Todas saludan: "Bonjour"

Desde ese momento todas las chicas saben que el ambiente, las actividades que cada una haga serán diferentes, se cuidan más, por ejemplo: si se les cae un lápiz, pluma o goma; no falta quien se agarre el pantalón, por no traer cinturón, para evitar accidentes y que se asome o se salga la ropa interior o para que no se baje más de la cuenta. También está la chica que se da cuenta de lo que pasa y empieza a reírse y la otra pregunta "¿De qué te ríes?" = intencionalidad inhibida.

- Abril: "¿De qué te ríes?"
- Karla: "Jajajaja"
- Abril: "¿Qué? ¿De qué te ríes?" (Alzando la voz)

Karla trata de calmarse, se echa el cabello hacía atrás, pero sabe que no puede decir en voz alta o por lo menos en ese momento el por qué se ríe; intenta calmarse y seguir trabajando; tomando en cuenta que Fernando se encuentra cerca de ellas a su derecha. Fernando finge que no se da cuenta de nada y se centra en sus apuntes, aunque llegó tarde, está dispuesto a trabajar=se concentra en sí mismo.

- Interacción focalizada y no focalizada: Goffman (1981 en Guiddens 2004): en la focalizada hay apertura, contacto visual, ocurre un encuentro, se atiende directamente a lo que dicen o hacen otros. En la no focalizada, se causa de alguna manera la presencia de los demás.

Viñeta 3

- *Interacción focalizada y no focalizada*: Goffman (1981 en Guiddens 2004): en la focalizada hay apertura, contacto visual, ocurre un encuentro, se atiende directamente a lo que dicen o hacen otros. En la no focalizada, se causa de alguna manera la presencia de los demás.

Entra Fernando al salón:

- Fernando: "Bonjour"
- Todas saludan: "Bonjour"

Al momento que entra Fernando hay más conversaciones en voz baja y cuando hay disputas o se quieren hacer bromas entre ellas alzan la voz para llamar la atención o parar la conversación. Esto es lo que Guiddens (2004) menciona como *interacción no focalizada y complicidad entre ellas*.

Es la primera vez que Fernando llega muy temprano, cada una va llegando, lo nota y trata de no darle tanta importancia y saluda:

- Fernando: "Bonjour" (sacudiendo su cabeza y establecer el contacto visual aunque sea por un instante para remarcar el saludo) = intención focalizada.
- Todas saludan: "Bonjour"

Él está contento, ahora van a pasar junto a él, además el lugar que eligió para sentarse es muy estratégico, cerca de la puerta, y toda persona que entre va a pasar justo frente a él.

Viñeta 4

- El género y el cuerpo: Guiddens (2004) asegura que las interacciones sociales cotidianas tienen una dimensión de género. El género alude a las relaciones de tipo psicológica, social y cultural entre hombres y mujeres. La comunicación verbal y no verbal son percibidas de forma distinta entre ellos. La interpretación del género y de sus roles (expectativa socialmente determinada por estatus o posición social) está muy influenciada por factores sociales y tiene mucho que ver con relaciones de poder y posición social. Existe el estatus atribuido: por sus factores biológicos; el estatus conseguido: se logra a través del propio esfuerzo.
- Las mujeres tienden a aproximarse más con la persona con quien habla y los hombres tienden mucho más al contacto visual.
- Judith Butler (1990 en Guiddens 2004) afirma que el género se representa.

Todos están haciendo los ejercicios, si hay preguntas van con la profesora o bien si ya terminaron para revisarlos. Majo es la primera en levantarse, sabe que está Fernando en clase y pareciera que hay que cuidar la imagen, se acomoda el pantalón, se baja la blusa para que se vea presentable y portar una imagen aceptable.

- Majo: "Ya terminé" (da el cuaderno a la profesora)
- Profesora: "A ver Majo," (empieza a leer para revisar que esté bien el ejercicio)

Por otro lado Fernando, sentado de manera más relajada, recostado hasta cierto punto, con las piernas abiertas, con el cabello sin peinar, además le ayuda su look ya que es de cabello chino y trae un corte mediano, con una mano sobre el cuaderno y con la otra mordiéndose las uñas.

Las demás alumnas, también cuidan su imagen, se sientan lo más derechas posible, con la espalda lo más recta que se pueda, las piernas cruzadas o juntas, aunque traigan pantalón

Tanto Fernando como ellas, saben y dan por entendido que por ser hombres o mujeres tienen derechos y obligaciones. Fernando sabe que tiene ese derecho de ser desinhibido, de sentarse y vestirse como se sienta más cómodo. Por otro lado, las chicas sienten la obligación de cuidarse, de arreglarse, de cuidar su imagen frente a los demás= estatus atribuido.

Esto recuerda lo que E. Grugeon (1998 en Hernández, A. 1995) dice en su trabajo "Implicaciones del género en el patio de recreo", que por medio de los juegos los niños, se "apoderan" del patio, dejando a las niñas espacios restringidos o mínimos, lo que deriva en la idea de que las niñas "son más tranquilas" y se toma como

“natural” el que las niñas sean así, cuando uno de los factores que provocan esto, es la actitud de los niños permitida por los profesores.

Viñeta 5

- Compulsión de la proximidad, Deirdre Boden y Harvey Molotch (1994 en Guiddens 2004): la necesidad de encontrarse personalmente o en interacciones cara a cara.

Profesora: “Van a trabajar en pareja” (después de unos instantes) “¿quién con quién?

- Abril: “Karla y yo”
- Fernanda: “Garye, ¿quieres trabajar conmigo?”
- Garye: “¿Qué? Ahhhhh sí”
- Profesora: “Majo y Fernando”

Las chicas siempre se sientan en grupito, aunque Fernanda es nueva en este semestre y Garye acaba de integrarse al grupo, las dos tratan de sentarse cerca de las demás y cuando el trabajo o la actividad de clase les permite, se juntan más para trabajar, es el momento de integrarse y convivir más= apertura a la interacción con alguien que no es del grupo ya establecido; = compulsión de la proximidad.

- La interacción social en el ciberespacio: se rompe la comunicación tradicional, el habla, hay aislamiento, la atención se centra en el contenido del mensaje.

Viñeta 6

- *La interacción social en el ciberespacio*: se rompe la comunicación tradicional, el habla, hay aislamiento, la atención se centra en el contenido del mensaje.

Garye por lo regular llega temprano y sola al salón. Como Karla y Abril van en el mismo salón en la mañana siempre llegan juntas. Garye llega al CELyC con más compañeras pero ellas están estudiando otro idioma a esa hora.

- Garye: “ Bonjour “ (deja sus cosas y se sale al baño)
- Profesora: “Bonjour”
- Karla y Abril: “ Bonjour “ (siguen en lo suyo, platicando de sus anécdotas)

Garye llega del baño e inmediatamente toma su teléfono celular y empieza a leer, contestar y enviar mensajes; ella trata de mostrar que es independiente pero cuida de ser cortés cuando le hablan las otras chicas para mantener una buena relación; cuando tienen que hacer ejercicios en clase de hecho es quien manda las respuestas junto con Karla, son las que más se apuran para terminar los ejercicios.

Cabe mencionar que la mayoría de los estudiantes hoy en día, sino es que en su totalidad hacen uso de esta *interacción social en el ciberespacio* dentro y fuera del aula de clases.

Deliberaciones

La etnografía educativa accede a profundizar la comprensión de lo que está pasando en las aulas en cuanto a la influencia del género, permite ver cómo se están representando los papeles femeninos y masculinos tradicionales. Como ya se dijo, el género es una construcción determinada por muy diversos factores, entre los que se encuentran la sociedad, la cultura o la educación. En las interacciones observadas, la acción masculina tiende a ser desinhibida, como si su presencia no necesitara justificación alguna, ni física, estética e intelectualmente. La sola presencia del único hombre modifica las interacciones entre las chicas y entre las chicas y él. Por género, ellas parecen estar más al pendiente de su presencia, cuidando con gestos su imagen, su maquillaje, su ropa. Él, en cambio, actúa como si no lo notara, la postura corporal es relajada y su cuerpo se apropia del espacio. Ellas en cambio, se mueven en su rededor como la naturaleza de las polillas por la luz, con la única diferencia que ellas no tienen opción.

La observación permite atisbar el todo a través de la parte. Si se toma conciencia de tales comportamientos históricamente definidos, la equidad de género se hará aún más posible.

En otro tenor, el escenario de la globalización de la economía ha traído nuevos retos laborales, educativos y otras configuraciones en la desigualdad de género. Esto, sin duda, está confrontando los patrones discriminatorios, en la búsqueda de nuevos talentos. Existe evidencia en otros países de que las prácticas que promueven la igualdad de oportunidades por género incrementan la productividad y la eficiencia organizacional. Por tanto, estamos frente a una oportunidad de hacer cambios en el ámbito educativo en cuanto a la influencia de género.

Referencias

Guiddens, A. (2004). Interacción social y vida cotidiana. En sociología (pp. 276-301). Madrid: Alianza Editorial.

Piña Osorio, JM. (1997). Consideraciones sobre la etnografía educativa. Febrero 2017, de Redalyc.org Sitio web: http://www.redalyc.org/pdf/132/13207804.pdf

Delgado, G. (1993). Influencias del género en las relaciones dentro del aula. En Estudios de género y feminismo (pp. 213-224). México: UNAM: Fontamara.

Goetz J & Lecompte M. (1984). Capítulo V: Estrategias de recogida de datos. Marzo 2017, de academia.edu Sitio web: https://www.academia.edu/11082069/Etnograf%C3%ADa_y_dise%C3%B1o_cualitativo_en_investigaci%C3%B3n_educativa

Hernández, A. (1995). Etnografía y género. Mayo 2017, de La ventana Sitio web: http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/pperiod/laventan/Ventana9/ventana9-8Alfonso.pdf

Inclusión mediática desde la formación del productor audiovisual:

El arte de la audio-descripción

Raquel Espinosa Castañeda
Rubén Pazos Flores

Resumen

Se aborda el tema de la inclusión mediática desde una perspectiva teórica basada en el modelo social de la discapacidad, así como en la praxis social y el artificio textual cinematográfico y el modelo de la audio-descripción regulado por la norma española AENOR 2005:1. Es decir se aborda la práctica de la recreación a través del cine, como una representación interpretativa centrada en el entendimiento de la praxis social de "mirar cine" por parte de la población de personas con discapacidad visual y cómo ésta práctica incide en el fenómeno comunicacional del artificio textual, la *película* con audio-descripción. Lo anterior logrado mediante dos objetivos específicos: Identificar perspectivas y posturas ante la inclusión mediática y sensibilizar a través de una prueba piloto de identificación de preferencias del uso de la lengua; de un grupo de discusión para la sensibilización de la importancia del sonido; una entrevista a profundidad para la formación del productor ciego y el diseño e impartición de un taller de audio-descripción.

Palabras clave: educación incluyente, inclusión mediática, productores audiovisuales, audiodescripción

Abstract

The topic of media inclusion is approached from a theoretical perspective based on the social model of disability, as well as on the social praxis and the textual cinematic artifice and the audio description model regulated by the Spanish standard AENOR 2005: 1. The practice of recreation through cinema is approached as an interpretative representation focused on the understanding of the social praxis of "watching cinema" by the population of people with visual disabilities, and how this practice affects the communicational phenomenon of the textual artifice, the "film" with audio description. The objective of the research is to: Identify perspectives and positions

regarding media coverage and sensitize through a pilot test to identify preferences for the use of the language; a discussion group to raise awareness of the importance of sound; un In-depth interview to train the blind producer and a design and teach an audio description workshop.

Key words: inclusive education, media inclusion, audiovisual producers, audio description

Problema de investigación

El presente artículo de investigación tiene como finalidad gestionar la inclusión mediática a través de la identificación de perspectivas y posturas de la misma; así como sensibilizar a los futuros productores audiovisuales a través de talleres y grupos de enfoque reflexivo e incluyente. De acuerdo con lo anterior, se pretende desarrollar un nuevo modelo de creación cinematográfica incluyente, permitiendo extender sus alcances a un mayor número de sectores de la población que por mucho tiempo han sido poco considerados, como es el caso de las personas con discapacidad visual..

Desarrollo

Se cree que el no contar con el sentido de la vista, podría coartar con la capacidad de disfrutar los productos audiovisuales que, por lógica, requieren de los sentidos auditivo y visual. Sin embargo, para demostrar lo contrario se hace uso de la comparación de los modelos médicos-tipológicos y el modelo social-tipológico que habla sobre la discapacidad y la posibilidad de superar, mediante nuevas estrategias de lógica incluyente, los obstáculos que se le puedan presentar al sujeto con discapacidad sensorial, es decir, la vista no es un impedimento para "mirar" cine si se utiliza la herramienta correcta.

Es aquí donde la comunicación, la teoría social y el cine pueden ser coordinados para crear un sistema de audio-descripción, en donde la lógica incluyente que proviene de la teoría social prioriza elementos que el ciego precisa conocer para entender lo que sucede en pantalla, mientras que el mecanismo comunicativo se presenta en el discurso del producto audiovisual, el cual es importante dejar intacto, ya sea mediante los diálogos del audio original o al momento de audio-describir, es decir, elegir de la manera más asertiva los factores que el ciego necesita para entender el mensaje de la manera más objetiva posible.

La metodología utilizada para llevar a cabo tal premisa, está concentrada en cuatro unidades que consisten en pruebas hechas tanto al público receptor (personas con discapacidad visual) así como a los emisores (productores audiovisuales en formación); con la finalidad de sensibilizarlos sobre las necesidades de su público y generar un cine más incluyente.

Fundamentos teóricos

En el constructo conceptual de la definición de la discapacidad ha variado a lo largo de la historia; para fines de la presente investigación se explora a la discapacidad desde el modelo social comparándolo con el modelo médico. La praxis discursiva forma parte constitutiva de la construcción social de la discapacidad y ésta genera modelos de abordaje cognoscitivo,

> estos modelos de conceptualización (…) impactan, en la cotidianidad de las personas en situación de discapacidad y en sus posibilidades reales de acceso, relación y participación en los circuitos de producción, intercambio, y consumo de bienes y servicios, tanto materiales como simbólicos (Mareño & Masuero, 2010: 96).

Conceptualizar la discapacidad es mucho más complejo, que el asociar a la discapacidad como una enfermedad o un mal congénito ya que no sólo tiene que ver con un déficit determinado, o con lo que la gente cree y opina frente al fenómeno, sino que tiene que ver con un entramado de relaciones y de un contexto que determinan el lugar que debe ocupar el sujeto, de tal modo que la visión médica y la visión social difieren en el constructo del concepto de discapacidad y deficiencia.

En la visión médica o individual, la discapacidad se percibe como un problema meramente fisiológico e individual del sujeto que debe ser tratado o normalizado, derivando en el correlato de la rehabilitación. La Declaración de los Derechos de los Impedidos del Alto Comisionado de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas (1975), "designa con el término impedido a toda persona incapacitada de subvenir por sí misma en su totalidad o en parte a las necesidades de una vida individual o social normal a consecuencia de una deficiencia congénita o no, de sus facultades físicas o mentales" (Brogna, 2006:12). El constructo ideológico de normalidad pertenece al fenómeno social que pauta las escalas de normalidad que como citan Espinosa y Mendoza (2016: 173),

> la triple tipología que la CIDDM establece sobre deficiencia, discapacidad y minusvalía, "se basa en ciertas nociones de la 'normalidad' intelectual y física, en la idea de que la discapacidad y minusvalía son causadas por 'anormalidades' o deficiencias psicológicas o fisiológicas" (Brogna,2009:103), sin tomar en cuenta que la deficiencia o lo que no está dentro de la normalidad es un fenómeno social.

En contraparte, "el modelo social concibe a la discapacidad como un fenómeno social, político y económico, desde esta perspectiva la sociedad es la que discapacita, por tanto el problema no se encuentra en el individuo y no es un problema meramente médico, sino que se ubica en un entramado de relaciones y prácticas sociales que determinan la posición de la persona discapacitada" (Espinosa y Mendoza, 2016: 173). La concepción social habla entonces de que "las barreras no se encuentran en la persona sino en el espacio de interacción" (Brogna, 2009:112).

Tomando en cuenta el modelo social y extrapolado a la industria cinematográfica desde el punto de vista comunicacional del mirar el cine, se puede correlacionar a

que las lecturas y apreciaciones de una persona con discapacidad visual se condicionan a las barreras capitales del propio lenguaje cinematográfico, el cual no ha sido pensado en ese grupo de individuos que miran el cine a través del sentido del oído y que la información visual se pierde en tanto ésta no sea descrita.

La praxis social de "mirar" cine y el artificio textual de "traducir" cine

La comunicación juega un papel importante como proceso y producto "de la construcción cultural de la realidad a través de la apropiación textual y la circulación social de los discursos y representaciones; sean cuales sean sus variadas materias expresivas" (Alonso, 2009:8), es decir materializar a través de palabras, imágenes, sonidos e incluso el cuerpo. De este modo, como todo fenómeno comunicacional, "el cine se define por ser, en cada ocasión y al unísono, un ARTIFICIO TEXTUAL (la "película") y una PRAXIS SOCIAL ("ir al cine")" (ídem).

Lo que Alonso propone es que lo textual y lo social del medio reúnen la interpretación necesaria del discurso y de lo cultural. "En la comunicación, a un tiempo somos sujetos de una apropiación (como creadores o receptores de un artificio textual) e individuos en una circulación (como productores o consumidores en una praxis social)" (2009:8). Siguiendo con ésta idea,

> en la PRAXIS, toda idea del cine parte y acaba, en cada instante, en todos aquellos que nos relacionamos con dicho objeto: hacedores, espectadores, charladores y escritores. Poner al mismo nivel estas cuatro categorías de individuos no implica otorgarles, ingenuamente, el mismo poder. Sólo destaca que todos ellos forman parte del llamado Mundo del Cine y que todos ellos tienen un papel en el surgimiento y mantenimiento de aquello que concebimos como «cine» (2009:13).

Si lo entendemos de éste modo, todos los que vamos al cine, o en algunos casos traemos el cine al hogar, seguimos formando parte de esa praxis social de "mirar" cine. Hasta ahora, para una persona con discapacidad auditiva o visual, ir al cine significa "ver una película a medias" como lo menciona María Chapado Sánchez (2010:161), ya que no "ve" una película sino que la "mira" por el sentido del oído. Es decir generan imágenes mentales a través de lo que perciben de los sonidos emitidos en las salas cinematográficas o bien en la comodidad de su hogar a través de los auriculares. La persona ciega genera las imágenes mentales a través de los sonidos de la misma manera que el normo-visual las genera a través del canal de la vista y del oído, por lo que la praxis social del cine en individuos ciegos necesariamente es diferente, así como el artificio textual es decir la película, lo debería ser. Sin embargo, los avances que se están dando en materia de la inclusión a débiles visuales en el acceso a mensajes de medios audiovisuales avanza en países como España con legislaciones y la norma AENOR/UNE que regula los "Requisitos para la audiodescripción y la elaboración de audioguías", haciendo que las películas sean accesibles para la población con discapacidad visual española. Sin embargo en México el tema de la audiodescripción es un campo aún virgen y una oportunidad para que la praxis del "artificio textual" se adecúe a éste sector de la población en su lengua mexicana, ya que adelantándonos a algunos resultados se pudo observar

que el escuchar audiodescripciones españolas se tornan un cuanto difícil por el uso de palabras propias y argots del lugar de origen de la audio-descripción (España).

Sistema de Audio-descripción

A pesar de existir hace más de 20 años el sistema de la Audiodescripción, éste es la única opción de acercar y hacer entendible el cine a los ciegos, siendo muy poco utilizado en México. La audio descripción consiste "en el conjunto de técnicas y habilidades aplicadas, con el objeto de compensar la carencia de captación de la parte visual contenida en cualquier tipo de mensaje" audiovisual (AENOR 2005:1). Esto es, se agrega una descripción de acciones, expresiones, escenas, vestuarios, personajes y aspectos relevantes entre cada pausa de los diálogos de materiales audiovisuales, para traducir las imágenes visuales en imágenes acústicas que a su vez el ciego interiorizará en imágenes mentales.

Rafael Guijarro entiende al cine como "el gran instrumento de comunicación y entendimiento de los que quieren sentir las mismas cosas, sintiéndose además compañeros y coetáneos de los otros" (2010: 263). Sin embargo el instrumento es incompleto si el mensaje global no es emitido por los canales y códigos comunicativos adecuados. Para el caso de personas con discapacidad visual, el canal de recepción de un producto audiovisual es el auditivo y el código comunicativo es la palabra. Por lo que en ese canal es necesaria la traducción intersemiótica de la audiodescripción como lo define Paloma Molledo al resaltar que la traducción del texto audiovisual para el ciego, es un tipo de:

> dependencia similar al que se nos puede presentar cuando un mensaje se encuentra en un código que difiere del nuestro, y que no somos capaces de descodificar debido al desconocimiento de la otra lengua. En ambos casos se precisa de la descodificación de un código, bien el visual en el caso de la audiodescripción, o bien el escrito cuando hablamos de traducción en su sentido más amplio (traducción interlingüistica) (2013).

Estas aportaciones, resultan clave para nuestro objeto de estudio ya que pueden explicar algunos factores de la eficacia de la audio-visión en la lengua primera y la sensibilización hacia una "inclusión mediática", es decir hacia la generación de productos audiovisuales que las personas con discapacidad visual puedan entender, por ejemplo películas con audio-descripción.

Metodología

Se realizó un diseño metodológico cualitativo mediante un proceso inductivo de exploración y descripción, en el que se tomaron en cuenta cuatro unidades de análisis. En una primera unidad se realizó una prueba piloto con 10 personas con discapacidad visual, integrantes del Instituto para Ciegos Ezequiel Hernández Romo (IPACIDEVI), a las que se les presentó la película "El diablo viste a la moda", a 5 de ellos se les presentó doblada al español y los otros 5 se les presentó con una audio-descripción producida en España. La segunda unidad de análisis derivó de un grupo de discusión de 15 estudiantes

de la carrera de ciencias de la comunicación de la Universidad Autónoma de San Luis potosí (UASLP) México, a los cuales se les presentó el cortometraje "Out of Sight" con audio-descripción producida en la UASLP. La tercera unidad de análisis corresponde a 2 entrevistas a profundidad realizadas a dos estudiantes de Ciencias de la Comunicación de la UASLP, de los cuales uno de ellos perdió la vista a los 12 años y el otro es ciego de nacimiento. La cuarta unidad de análisis se deriva del taller de "Diseño para la producción audiovisual con audio-descripción", impartido a 10 estudiantes de Ciencias de la comunicación de diferentes universidades de la República Mexicana, congregados en el encuentro CONEIC (Consejo Nacional de Investigadores de la Comunicación) 2016 en la ciudad de Aguascalientes.

Con la finalidad de generar un sentido de entendimiento en los participantes de las cuatro unidades de análisis respecto a sus propias experiencias en cuanto al constructo conceptual de la inclusión, y la obtención y análisis de los datos obtenidos, los métodos utilizados involucraron:

- Desarrollar de manera inductiva códigos y categorías de análisis mediante la prueba piloto de identificación de preferencias del uso de la lengua, el grupo de discusión para la sensibilización de la importancia del sonido, las entrevistas a profundidad para la formación del productor ciego y el taller "Diseño para la producción AV con Audio-descripción".
- Analizar las narraciones de las percepciones, posturas y creencias de los estudiantes normo-visuales y ciegos sobre la inclusión mediática.
- Propiciar la sensibilización y formación de estudiantes en ciencias de la comunicación en pos de la inclusión mediática.

UA1. Prueba piloto de identificación de preferencias del uso de la lengua

En la prueba piloto realizada a ocho personas con discapacidad visual, se observó que a la mayoría de los participantes no les gusta asistir al cine, sin embargo sí les gusta escucharlo en espacios ergonómicos como la sala de recreación del instituto para ciegos Ezequiel Hernández Romo, al cual pertenecen. Se identificó que los productos con audio-descripción mejoran la experiencia de mirar el cine, ya que es mucho más satisfactorio escuchar descripciones grabadas en los espacios donde los personajes no hablan, que escuchar a un acompañante; pues esto los hace sentir incómodos con la persona, principalmente porque sienten que ninguno de los dos disfruta la película o se pierden detalles visuales o sonoros.

En la reproducción de la película con doblaje al español de México (PDEM), los participantes consideraron el audio como "original y entendible, sin dificultad de comprender las palabras ni el acento". En la reproducción de la película con audio-descripción en español de España (PADEE), se dificultó el entendimiento de ciertos argots utilizados así como en el uso coloquial de palabras, que en algunos

momentos provocaron que el sentido cómico presentado en la película pasara desapercibido en repetidas ocasiones.

UA2. Grupo de discusión para la sensibilización de la importancia del sonido

Al grupo de 15 estudiantes de segundo semestre de la carrera de ciencias de la comunicación se les reprodujo el cortometraje "Out of sight" con audio-descripción producida en la UASLP México, primero se les pidió que se colocaran un paliacate en los ojos y después de escucharlo, los alumnos expresaron que les parecía mucha información en poco tiempo, les costó trabajo asimilar toda la información proporcionada por la voz que describía la acción de las escenas. Sin embargo al expresar de qué trataba el cortometraje todos lograron expresar lo ocurrido.

Después de un segundo visionado en audio e imagen, expresaron que si el cortometraje no hubiera tenido la audio-descripción, no se hubieran percatado de muchas cosas que ocurrían en escena, ya que éstas no se escuchaban, sólo se veían.

UA3. Entrevistas a profundidad para la formación del productor ciego

Las entrevistas a profundidad con los dos (primeros) estudiantes con discapacidad visual (matriculados en la historia) de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, se realizaron con el fin de identificar su postura, como estudiantes que pueden llegar a ser un profesional en producción audiovisual, de cómo pueden aportar a la generación de productos audiovisuales pensados para el público que carece de la vista. En la Tabla "Opiniones ante la audio-descripción y su posible aportación como futuros profesionales de la comunicación", se puede observar una brecha entre el estudiante que cursa el primer semestre de la carrera y el que cursa el último semestre, ya que el segundo es capaz de visualizarse como un actor de la comunicación y un agente social que ha adquirido conocimientos, habilidades y actitudes que se pueden traducir en futuros desempeños profesionales en pos de la inclusión mediática. Sin embargo el capital cognitivo acumulado del estudiante del primer semestre, aún no ha permeado en el imaginario profesional para pensarse a futuro, en la línea de la producción mediática.

Tabla 1.

Opiniones ante la audio-descripción y su posible aportación como futuros profesionales de la comunicación

César	David
Estudiante del último semestre de la carrera de Ciencias de la Comunicación	Estudiante del primer semestre de la carrera de Ciencias de la Comunicación
Opinión sobre el sistema de audio-descripción	**Opinión sobre el sistema de audio-descripción**
Las producciones en las que he escuchado audio-descripciones la mayoría son españolas. Las audio-descripciones yo creo que serían mejor en el idioma mativo de cada persona, bueno para mí sería lo ideal, me gustaría que estuvieran en español de México.	Me gustan más las (AD) españolas, las argentinas como que no me gustan mucho. Pues a mí me gustaría que fueran más mexicanas, porque ósea hay palabras que los mismos actores españoles utilizan que no siempre se entienden, no toda la gente las comprende.
Opinión sobre su aportación como comunicólogo	**Opinión sobre su aportación como comunicólogo**
Eso de las audio-descripciones es algo bueno, pero siento que todavía falta mejorar, por ejemplo en esos cortometrajes puedo observar que a veces hablaban un poco más rápido, bueno eso es lo que yo entendía, pero hay muchos que si les gustan que hablen más pausado y es lo que le haría falta y adaptar más películas que a la gente le gusten. Al momento yo no he pensado en ningún trabajo de esos, pero, posiblemente en el transcurso de la carrera, de mi instancia en este lugar pues a lo mejor si pienso algún producto para este tipo de público.	Yo podría generar productos audiovisuales con audio-descripción, pues entiendo al público que va dirigido, pero antes de que empiece a correr todo el video, pondría el aviso de este trabajo está hecho con audio-descripción, para que las personas que ven, no menosprecien el trabajo al decir que son muy obvias las cosas que están pasando en la pantalla que se están escuchando por voz, lo principal aquí es entender al público al que va dirigido, entender a los ciegos como tal, entender a las personas con baja visión. Se debe pensar el producto audiovisual desde el momento en que se formaliza la idea porque es donde vas detallando que es lo que vas a necesitar, a quien te vas a dirigir y que quieres comunicar.

UA4. Taller de producción audiovisual con Audio-descripción

En el taller, una de las actividades por parejas que se les puso a realizar a los participantes fue el de describir a su par el espacio por el cual iba a transitar de un punto a otro, únicamente mediante el uso de su voz. Uno de los resultados en las 8 parejas formadas, fue que las personas no saben traducir las imágenes que perciben sus ojos en palabras orales, es decir sí hay referencia espacial, sin embargo la instrucción no es entendible; tal fue el caso en el que un compañero daba instrucciones a su compañera y continuaba caminando sin

realmente describir el camino, ni los objetos que se encontraban a la derecha, izquierda, delante o detrás, lo cual se puede observar en expresiones como: "Bajemos, dos y otro, no hay nada al frente … tres y un último, cuatro; muy bien terminamos los escalones y estamos en un espacio completamente abierto, tenemos bancas alrededor, entonces aquí estas completamente libre ¿lista? Te voy a soltar".

Deliberaciones

Las personas con discapacidad visual por necesidad o curiosidad se han expuesto cada vez más a programas en los cuales requieren de una audio-descripción (AD). Como un indicador positivo al sistema de la AD, podemos observar que ésta herramienta aparte de ser útil, le es más cómodo a las personas ciegas al momento de escucharlo, ya que no dependen de alguien más para entender la película, lo cual les permite generar imágenes mentales y representaciones visuales a través del código comunicacional auditivo.

Al ser las películas con audio-descripción el cine existente para ciegos, entonces forzosamente la praxis social de "ir al cine", precisa la evolución de la praxis de producción del artificio textual "la película", así como la adaptación a la audiencia dirigida, y un tipo de adaptación es el de audio-describirse en la lengua primaria; en este caso en español de México.

Así mismo, es importante sensibilizar e interesar a los estudiantes de la licenciatura de ciencias de la comunicación en el tema de la inclusión mediática, ya que si sus percepciones y procesos de generación de mensajes audiovisuales toman en cuenta a grupos que carecen de algún sentido, serán consientes de la importancia del código auditivo y el código visual por el cual están formados los productos audio-visuales, y esto a su vez enriquecerá el producto, que en el presente caso estudiado son las producciones fílmicas. Esto a su vez, es una forma de sensibilizar a los futuros productores, y de gestionar la inclusión mediática de personas con discapacidad.

Las experiencias y emociones generadas en sujetos normo-sensoriales ante la exposición de productos audiovisuales a los que se les extrae el audio o la imagen, permiten la concientización del sonido a través del oído y la imagen a través de la vista, como elementos narrativos para el entendimiento de un mensaje audiovisual. Lo cual es de suma importancia, ya que el futuro productor de mensajes audiovisuales, al interiorizar la necesidad el código visual y el código auditivo, diseñará productos sensorialmente narrativos. De ahí la gran aportación que personas con discapacidad visual formadas en el área del conocimiento de las Ciencias de la Comunicación, pueden hacer en el enriquecimiento no sólo de la praxis de mirar el cine, sino en la praxis de producir el artificio textual para un público que hasta hoy no es parte de una inclusión mediática social.

Entonces, desde el punto de vista social, el cine debe ser accesible para las personas con discapacidad y eso no le compete a la persona que mira el cine, sino al productor que lo concibe y materializa.

Los autores agradecen el apoyo financiero otorgado al proyecto "Medios de Comunicación para la Divulgación Científica y Tecnológica del impacto del uso de Tecnologías Modernas en la inclusión de personas con capacidades diferentes", el cual es apoyado por el CONACYT a través del Convenio Clave 283503.

Referencias

Alonso, L. (2009). Una cierta idea del cine. Shangrila ediciones. Cantabria.

Brogna, P. C. (2006). "La discapacidad un obra escrita por los autores por los actores de reparto" el paradigma de la discapacidad: Realidad o Utopía en el nuevo escenario Latinoamericano. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México

Brogna, P. (Comp). (2009). Visiones y Revisiones de la discapacidad. México: Fondo de Cultura Económica.

Chapado, M. (2010). La audiodescriptibilidad del film: una nueva perspectiva de análisis fílmico. Especial: Nuevas tendencias en investigación en narrativa audiovisual. FRAME. Revista de cine de la Biblioteca de la Facultad de Comunicación. Universidad de Sevilla.

Espinosa, R & , Mendoza, C. (2016). La construcción social sobre la discapacidad y su correlación en la poca producción de acceso al uso de los medios audiovisuales por parte de las personas con discapacidad sensorial. Revista Inclusiones. Volumen 3 Número 2, Abril/Junio 2016, págs. 170-195.

Guijarro, R. (2010). El cine como camino para comprender mejor a los demás y comprenderse mejor a uno mismo. CDC Cuadernos de Comunicación, N°. 4, págs. 39-43.

Mareño-Sempertigui, M. & Masuero, F. (2010). La discapacidad social del "Diferente". Intersticios Revista Sociológica de pensamiento crítico. 4 (1).

Molledo, P. (2013). La audio-descripción en el cine sobre los franciscanos. Traducción y custodia de lecturas prohibidas en El nombre de la Rosa. La labor de traducción de los franciscanos / coord. por Antonio Bueno García,

La norma de audio-descripción UNE /AENOR 153.020. Disponible en: http://www.cesya.es/es/normativa/normativa/norma_audiodescripcion

La colaboración universidad-entorno:
Perspectiva de directivos de los institutos de la Universidad Autónoma de Baja California

Rodolfo García Galván
Ricardo Lindquist Sánchez
Marcela Morales Páez

Resumen

Aunque en el discurso y en las políticas de la educación superior, se persuade para avanzar en la colaboración universidades-entorno; dicho proceso se da por inercia a las tendencias nacionales e internacionales, sin ponderar las implicaciones y mostrando poca convicción al respecto. Tal situación, conlleva poca claridad en las bases de los esquemas de vinculación, la calidad de las estrategias, y los mecanismos colaborativos. Nuestro propósito es recoger la percepción de los directivos de los institutos de investigación de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) respecto a la importancia simbólica, las cogniciones y la prospectiva de la colaboración con el entorno mediante el conocimiento. Los fundamentos teóricos parten de la economía y sociedad del conocimiento, y de los estudios institucionales contemporáneos. Metodológicamente, se trata de un estudio de caso analizado a partir del método cualitativo, cuya técnica de recolección de evidencias es la entrevista semiestructurada aplicada a los directivos. Entre los hallazgos, se tiene que los entrevistados perciben que la colaboración con el entorno avanza lentamente, se consolida la investigación subcontratada como el mecanismo más sobresaliente, y entre los mayores obstáculos para avanzar en la vinculación están la escasez de recursos y la falta de un esquema de incentivos.

Palabras clave: colaboración, entorno, Universidad, instituto, directivo.

Abstract

Although in the speech and policies of higher education, these persuade to advance in the collaboration universities-social environment; this process is due to inertia to national and international trends, without weighing the implications and showing little conviction in this regard. Such situation entails little clarity in the bases of the linking schemes, the quality of the strategies, and the collaborative mechanisms. Our purpose is to collect the perception of the directors of the research institutes of the Autonomous University of Baja California (AUBC) regarding the symbolic importance, cognitions and the prospective of collaboration with the social environment through knowledge. The theoretical foundations start from the economy and society of knowledge, and contemporary institutional studies. Methodologically, it is a case study analyzed from the qualitative method, whose technique of collecting evidence is the semi-structured interview applied to directors. Among the findings, the interviewees perceive that collaboration with the social environment is progressing slowly, subcontracted research is consolidated as the most outstanding mechanism, and among the main obstacles to progress in the linkage are the scarcity of resources and the lack of an incentive scheme.

Key words: collaboration, social environment, University, institute, director.

Problema de investigación

En nuestros días, existen líneas de investigación sobre la colaboración de las universidades y centros de investigación con los actores del entorno, que ya han adquirido respeto en el ámbito académico; si bien la mayor parte de los estudios son empíricos, descriptivos e interpretativos, también hay trabajos teóricos y epistémicos que enfatizan el ascenso y la consolidación de una tercera función sustantiva en las universidades, a saber: la función del fomento al desarrollo económico y social. Esta perspectiva se relaciona con las presiones para que las universidades asuman una mayor responsabilidad o solidaridad con su entorno inmediato. De ahí la relevancia de trabajos como este, cuyo propósito es analizar la dinámica de la colaboración entre la UABC y su entorno, dado que existe poca investigación en el ámbito institucional y esa situación conduce a una falta de claridad sobre el fenómeno, repercutiendo en las bases de los modelos de vinculación, las estrategias, y los mecanismos colaborativos.

Se establece como *pregunta de investigación*: ¿cuál es la percepción de los directivos de los institutos de investigación de la UABC acerca de la relevancia simbólica, las cogniciones y el futuro de la colaboración con el entorno mediada por el conocimiento?

Respecto al contenido del documento (desarrollo), en el primer apartado se presentan los fundamentos teóricos, en la segunda sección se explica la metodología para la colección de evidencias, la tercera presenta los resultados y la discusión de las entrevistas aplicadas, por último, se encuentran las deliberaciones o reflexiones finales del documento.

Desarrollo

La mayor colaboración entre las universidades y los actores del entorno (principalmente empresas), detonada por el conocimiento (generado en los laboratorios y en los institutos de investigación) ha crecido exponencialmente en las últimas décadas. En la ciencia económica, la colaboración inter-firma (y progresivamente universidad-empresa) ya no se considera como un fenómeno contranatura de la competencia (García-Galván, 2012).

En algunos esquemas teórico-metodológicos, como la triple hélice (Etzkowitz, 1998; Etzkowitz et al., 2000) y el modo 2 de producción del conocimiento (Gibbons et al. 1997), se sostiene que las universidades y los centros de investigación son los principales actores generadores de conocimiento. Sin embargo, otros agentes han favorecido su presencia en la producción de conocimiento aplicado que responda a soluciones más directas de los problemas del entorno.

Etzkowitz llama la atención de que la cultura empresarial se ha incrustado en las cogniciones de los académicos e investigadores, de manera que ahora pensar en la comercialización del conocimiento ya es de lo más normal; además, la organización de la investigación, muchas veces se lleva a cabo como si se tratara de la gestión de una empresa. Paralelamente, en el mundo de los negocios, las empresas tecnocientíficas se organizan como si se tratara de un laboratorio o instituto de investigación universitario. Por su parte, Gibbons et al. (1997) señalan que en el modo 2, la producción del conocimiento deviene de múltiples actores que trascienden las fronteras universitarias.

Si partimos de una economía-sociedad basadas en el conocimiento, como lo establece Foray (2004), cobra sentido establecer que la intensificación de la colaboración universidades-entorno [productivo] se observe como coordinación híbrida de la actividad económica (García-Galván, 2008), yendo más allá de la dicotomía mercado-jerarquía.

Teóricamente la colaboración universidad-entorno, se justifica por las propiedades económicas del conocimiento científico, y por lo costoso que resulta su desarrollo. Sin la colaboración entre las distintas organizaciones económicas y sociales, el https://1drv.ms/w/s!Aj0CFcaOuhULlmWDPRr4J5RuK5JAmercado por sí sólo sería

incapaz de asignar recursos suficientes al desarrollo tecnocientífico (García-Galván, 2008 y 2012), necesarios para lograr la competitividad. En la tabla "Categorización deductiva para el análisis de información derivada del instrumento" se presenta una categorización teórica que facilitará el análisis posterior.

Tabla 1.

Categorización deductiva para el análisis de información derivada del instrumento

Categoría	Definición	Códigos	Definición
Percepción de la colaboración	Conjunto de sensaciones experimentadas, nociones y conocimientos sobre la vinculación. Son relevantes los trabajos de Etzkowitz (1998); Etzkowitz et al. (2000); Thomas et al. (1997); García-Galván (2013).	Relevancia de la colaboración	Percepción o sensación de importancia que se le da a la vinculación dentro de las universidades. Los trabajos que han abordado esto son: Etzkowitz (1998), Casalet y Casas (1998), López (2002), Bajo (2006), García-Galván (2013).
		Sectores/actores de la colaboración	Agentes del entorno (ejemplo, empresas y gobierno) con los que la universidad establece lazos colaborativos. Algunos los restringen a dos o tres (Taboada, 2004; García-Galván, 2013; Etzkowitz et al., 2000). Otros incluyen más (Lundvall, 1992; Axelrod, 2004).
		Alcance geográfico	Amplitud de la cobertura de las actividades colaborativas. Para Lundvall (1992) la colaboración tiene que pensarse en el marco de los sistemas nacionales de innovación; pero para Conacyt (2015) y Cabrera (2015) es mejor pensar en los ecosistemas regionales de innovación.
		Modalidades de la colaboración	Para García-Galván y McAnally (2016), algunas de las modalidades que puede tomar la colaboración son: estancias académicas, consultoría y capacitación, proyectos conjuntos, investigación subcontratada, transferencia de tecnología.
		Factores personales	Motivos o estímulos intrínsecos que influyen en la convicción individual hacia la vinculación. Etzkowitz (1998), establece que la cultura institucional influye fuertemente.
		Factores externos	Motivos o estímulos extrínsecos que influyen en el comportamiento y decisiones respecto a la vinculación. Thomas et al. (1997) señalan presiones de la política científico-tecnológica nacional, reducciones presupuestales, responsabilidad social.

		Interpretación de la percepción general sobre la colaboración	Traducción de los profesores-investigadores sobre la percepción que en general se tiene de la vinculación en la universidad. De acuerdo con Etzkowitz (1998), Etzkowitz et al. (2000) y García-Galván (2013), están quienes no tienen problema en que se comercialice o transfiera el conocimiento, y a quienes si les causa conflicto.
Contexto institucional y/u organizacional	La colaboración científico-tecnológica no está exenta de la influencia externa (política, económica, social, cultural) (Nelson y Winter, 1982; Lundvall, 1992; Axelrod, 2004; Taboada, 2004). Asimismo, el funcionamiento y desempeño de las unidades dentro de una institución-organización, en general, está en función de la última.	Instituciones formales	Reglas del juego, restricciones, incentivos que moldean la interacción entre los individuos; normalmente están codificadas y tienen un carácter vinculatorio [normas jurídicas] (North, 2006; Hodgson, 2006, Tylecote, 2015).
		Estructura organizacional real	Incluye jerarquías administrativas y líneas de mando, a través de sus unidades administrativas. Se considera como la burocracia de las organizaciones. Sobre la UABC, López (2002) y Bajo (2006) analizan la incrustación de la vinculación en la estructura organizacional.
		Estructura organizacional ideal (Hodgson)	Esquema alternativo implícito en los modelos internos de los académicos con experiencias en vinculación, que desde su perspectiva mejoraría el desempeño en las actividades colaborativas. Esto es análogo a lo que Hodgson (2006) considera como institución [el ideal de la realidad].
		Incentivos	Estímulos pecuniarios y no pecuniarios que incitan a los académicos a embarcarse en la colaboración. Para Heald (2005) y Long (2000) es falso que los pagos pecuniarios muevan hacia la comercialización del conocimiento.
		Obstáculos institucionales para la vinculación	García-Galván (2017) sintetiza las dificultades que entraña la cooperación tecnocientífica: disminución de la autonomía; aumento en los costos de gestión; riesgo moral; problema de agencia-principal, falta de capital reputacional.
		Activos Fijos	Para Foray (2004) se refiere a la infratecnología (laboratorios, centros de prueba, campos experimentales y equipamiento) para la investigación y la cooperación con el entorno.
Cambio institucional	Los arreglos institucionales están sujetos a modificaciones (deliberadas y espontáneas)	Dinámica institucional de la colaboración	Fuerzas institucionales que moldean las actividades de vinculación. Por ejemplo, López (2002) y Bajo (2006) sostienen que la vinculación está más desarrollada en la UABC en comparación con otras IES del noroeste mexicano.

permanentes. North (2006), Hodgson (2006), Aoki (2007), Tylecote (2015) llaman la atención sobre esto.	Cambio institucional formal	Modificaciones, actualizaciones y adiciones a las reglas formales, restricciones e incentivos (North, 2006; Hodgson, 2006; Tylecote, 2015), que regulan la vinculación.
	Vinculación de vanguardia	Mecanismos colaborativos diferentes a los tradicionales estipulados por García-Galván y McAnally (2016); por ejemplo, estancias de académicos en empresas y viceversa.
	Formación de capital humano en colaboración	Desarrollo de capacidades-habilidades en las personas para llevar a cabo una gestión más efectiva de la vinculación. Taboada (2004) establece que si no se tienen las capacidades-habilidades, éstas se pueden construir.
	Evolución de la vinculación	Nelson y Winter (1982); Axelrod (2004), Taboada (2004), Hodgson (2006) y Aoki (2007) señalan que los procesos colaborativos son ontológicamente evolutivos.

Fuente: elaboración propia con base en los autores mencionados.

Metodología

Dado que esta investigación analiza la colaboración de los institutos de investigación de la UABC con su entorno, puede verse como estudio de caso, considerando a los directivos como las unidades de análisis. Al tratarse de un fenómeno social, para Merriam (2002) se justifican los estudios de caso. De hecho, para Yin (2006) las investigaciones que proceden con estudios de caso tienen una larga tradición en la investigación educativa.

La UABC está considerada como la máxima casa de estudios de Baja California y es de las principales IES en la región noroeste de México (López, 2002; Bajo, 2006). Esta universidad, destaca a nivel nacional por el desempeño de sus estudiantes, las investigaciones y logros de sus académicos e investigadores, así como por tener presencia en toda la entidad, y debido a que sus programas de estudio de licenciatura y de posgrado cumplen estándares nacionales e internacionales de calidad (UABC-PDI, 2015).

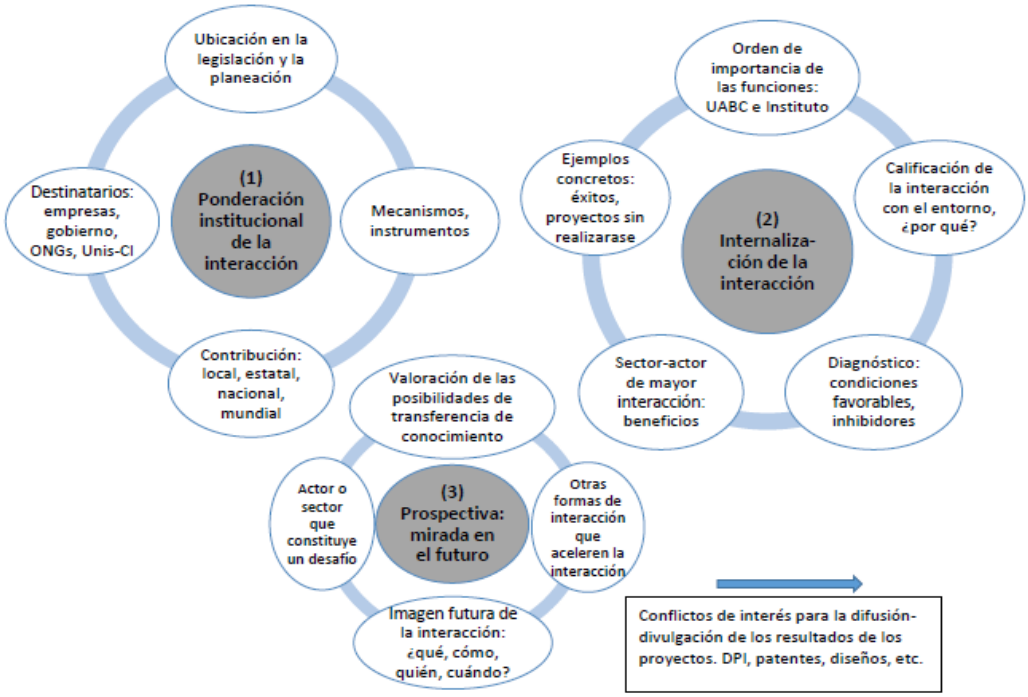
Respecto a la gestión de las principales funciones, las unidades académicas de la UABC se constituyen por facultades y escuelas profesionales, e institutos de investigación. Si bien, varias facultades destacan en investigación, la mayoría se centra en la función docente y en la colaboración con el entorno desde una perspectiva ligada al currículo de licenciatura. Con la misma importancia en los órganos de gobierno y en la estructura organizacional, están los ocho institutos de investigación que son objeto de estudio en esta investigación.

Para la colección de evidencias, en los estudios de caso una de las fuentes son las entrevistas, herramienta que es usada en este estudio. Así pues, se aplicaron

entrevistas semiestructuradas, aprovechando que los entrevistadores poseen conocimiento previo acerca de las actividades de las unidades de análisis, y la misma entrevista se diseñó conforme al tema de interés (Vela, 2001), que es la colaboración con el entorno. Se considera entrevista semiestructurada porque se otorgó al informante libertad para definir el contenido de sus aportaciones (Bernard, 1988; en Vela, 2001). Se aplicaron entrevistas (ver figura denominada "Estructura de la entrevista a los directivos"), a directores o directoras de los institutos para conocer sus percepciones y conocimientos sobre la colaboración con el entorno que se lleva a cabo.

El guión de la entrevista (ver figura denominada "Estructura de la entrevista a los directivos") consta de 13 ítems, de los cuales pueden derivarse otros subtemas (abiertos y contingentes), en éstos se solicitó información a los entrevistados sobre sus experiencias de gestión, organización y promoción de colaboración con el entorno a través del conocimiento.

Figura 1.
Estructura de la entrevista a los directivos



Las preguntas son abiertas ya que, de acuerdo con Cohen et al. (2007), ofrecen al entrevistado un marco de referencia sin restringir sus respuestas (hechos u opiniones) más que por el tema de la pregunta, que se determina por la naturaleza del problema.

La aplicación de entrevistas se llevó a cabo en octubre-noviembre de 2015, para su concreción se tuvieron que ajustar las solicitudes institucionales [oficios de presentación y de solicitud de entrevistas a principios de octubre] con la agenda de los directivos. Aunque se planeó entrevistar a los ocho directivos, no se concretaron las entrevistas con tres por problemas de agenda. La solicitud de las entrevistas, se realizó en el marco del proyecto *Análisis comparativo de los mecanismos institucionales mediante los cuales la UABC intercambia el conocimiento*, cuyo objetivo fue "identificar los principales instrumentos a través de los cuales la UABC intercambia o comparte el conocimiento con los agentes públicos y privados más representativos de su entorno".

Para proteger la identidad de los entrevistados en las transcripciones, partiendo del orden cronológico de aplicación (primero y último), se optó por una clasificación *ad hoc.* Se obtuvieron los siguientes códigos: Dir1 (primer entrevistado), Dir2, Dir3, Dir4, Dir5. Las referencias a las opiniones irán desde el código Dir1 hasta el Dir5. Esto es importante porque en los resultados y la discusión, se pueden retomar frases textuales de los entrevistados.

Relevancia y contexto institucional de la colaboración

Si bien en el discurso de autoridades se percibe interés por la colaboración con el entorno, hace falta actualizar la normatividad y hacerla más acorde con las necesidades que demanda la promoción de la tercera función sustantiva. Esta opinión es llamativa: "Creo que hace falta adecuar todo el procedimiento, los requisitos institucionales, para dar mayor amplitud a los investigadores en la vinculación. Yo respeto la normatividad institucional pero los investigadores sí tienen trabas para realizar o comprometerse. No hay un compromiso en la vinculación, sobre todo para generar recursos [...] se encuentran ellos muchas barreras. Una de ellas es que se tienen que dar de alta por los recibos [de honorarios], ese es un problema muy grande [...] como también el 15% para la universidad, el 15% para el instituto, me dicen 'oye, queremos hacer un presupuesto y el 30% se va'. Yo como directora tomé una decisión: el 15% del Instituto no me lo des... pero tú vas a pagar toda tu papelería, todos tus recursos" (Dir4, 2015: comunicación personal [cp]).

Los directivos tienen mayor claridad y conocimiento del peso que se le otorga a la colaboración con el entorno a partir de la planeación institucional, quizás porque planear es una de sus responsabilidades. La respuesta de este directivo es ilustrativa; "La universidad ha evolucionado de manera paulatina y favorable [...] ha partido de ser una burbuja donde solamente el ambiente interno era el predominante en la toma de decisiones […], esta mirada hacia la sociedad paulatinamente se ha ido insertando en instrumentos institucionales" (Dir5, 2015: cp).

Y es que "La función de las universidades es la formación para mejorar el entorno y no me refiero solamente a la formación profesionalizante, sino a la formación

integral del sujeto, por eso son universidades [...] todo aquello que abarca la cultura está en las universidades [...] la esencia de la sociedad es formar al sujeto, un sujeto productivo para la sociedad, pero para la sociedad del conocimiento. La universidad no se puede convertir en la vinculación, sí nos vinculamos formando, pero no creo que entiendan muy bien qué es la vinculación. Si la vinculación es hacer proyectos para la ONG, para los organismos del estado, para la federación creo que sí es parte pero no es la esencia de la universidad" (Dir4, 2015: cp).

Respecto a los principales socios con los que interactúan los institutos, es muy marcado el perfil de los campos; por ejemplo, las humanidades y las ciencias sociales, se mantienen distantes de la interacción con la industria, y son más propensas a cooperar con las ONG, los entes gubernamentales y otras asociaciones; en tanto que las ingenierías privilegian la vinculación con las empresas. También se reconoce que hace falta profundizar la colaboración entre las mismas unidades académicas (institutos).

En cuanto a los mecanismos de colaboración, destaca que la investigación bajo convenio, contrato o por pedido, es la modalidad más frecuente, mencionada por todos los entrevistados; y aunque la transferencia de tecnología se ha venido promoviendo, queda pendiente la obtención de varios títulos de patentes y su posterior licenciamiento. La educación-capacitación continua tiene poco relevancia.

Respecto al alcance geográfico de la colaboración, cuatro directivos mencionaron que el impacto es principalmente regional (Baja California); no obstante, se avanza lentamente en el alcance internacional (influye la vecindad con California, Estados Unidos).

Efectos cognitivos de la colaboración o la vinculación

A pesar de las bases simbólicas y de las persuasiones en el discurso para ampliar la colaboración, ningún directivo ubica a la vinculación como su función principal.

Entre las virtudes de los proyectos que han dejado huella en los institutos, destacan las siguientes: facilidad de comercialización, proyección de la UABC hacia el exterior, habilidades de divulgación, productos derivados, generación de tecnología de punta para la solución de problemas, aprendizajes a partir del *know how*. Un director expresa que "El Instituto se ha beneficiado en términos sociales, nosotros producimos para la universidad, si nuestro conocimiento no llega a ciertos sectores sociales nuestra labor no tendría sentido [...] hemos producido nuestro propio público [...] hay una ansiedad por saber que está impactando nuestro trabajo" (Dir2, 2015: cp).

En la tabla "Factores que promueven la colaboración e inhibidores de la misma" se presentan los factores que fomentan la colaboración con el entorno, y los inhibidores de la vinculación, desde la perspectiva de los directivos.

Tabla 2.

Factores que promueven la colaboración e inhibidores de la misma

Factores promotores	Inhibidores
- Consolidación de la confianza entre los socios	- Burocracia excesiva para la gestión y formalización de la vinculación. Ritmos contrapuestos entre la UABC y las empresas.
- Infraestructura y equipamiento acorde a las necesidades del entorno.	- Insuficiencia de recursos y de foros de divulgación de las fortalezas y capacidades de la UABC.
- Recursos humanos con las capacidades y habilidades requeridas.	- Falta estructurar y difundir catálogos de servicios.
- Promoción de la vinculación en planes y programas educativos.	- Inexistencia de esquemas institucionales de incentivos que alienten la vinculación con el entorno.

Fuente: elaboración propia con base en las entrevistas aplicadas a los directivos.

La colaboración con el entorno en prospectiva

La preocupación por la protección de los derechos de propiedad intelectual (DPI), no parece ser de gran relevancia para los directivos de los institutos de la UABC. Algunos hechos como el plagio sin la intención de dañar, o el tráfico de las ideas, preocupan menos que la transparencia en el uso de los recursos públicos y la información de carácter público. Quizá no haya mucha preocupación por los conflictos de intereses que pudieran derivarse de los DPI, porque la UABC apenas está en la fase de despegue en cuanto a la comercialización del conocimiento por medio de las patentes y los licenciamientos [incluso los recursos financieros para la gestión de las patentes aún son limitados]. La opinión de este directivo resume el párrafo: "No ha habido conflictos en propiedad intelectual, pero tampoco tenemos una política clara en esa materia" (Dir1, 2015: cp). Asimismo, para algunos hablar de comercialización directa del conocimiento suena muy fuerte.

Para dos directivos, uno ubicado en el área de las humanidades y el otro en las ciencias agrícolas, expandir la colaboración para incluir a las empresas es un verdadero desafío para los institutos correspondientes. Otra de las áreas que hay que mejorar en la gestión de la colaboración con el entorno es el aprovechamiento pleno de las TIC; por ejemplo, se podrían aprovechar las tecnologías digitales para mejorar la visibilidad, alcanzar un público más amplio de manera más lúdica, pero ello demanda el desarrollo de destrezas técnicas que no se tienen.

Considerando la categoría de la innovación en la vinculación, cuando se cuestionó a los directivos sobre las potenciales nuevas estrategias de vinculación,

mencionaron estrategias similares a las ya conocidas. Sin embargo, aclararon que para llevar a cabo una colaboración exitosa con el entorno se requiere automotivación (iniciativa propia) de los investigadores; formalizar y dar la importancia requerida a las oficinas de vinculación (para que tengan la capacidad de realizar estudios de factibilidad, presupuestos, enlaces con ejecutivos especializados); participar en reuniones con los entes gubernamentales, las empresas y las asociaciones; finalmente, construir y fortalecer la confianza mutua. Adicionalmente, la vinculación proporciona prestigio y reconocimiento para la UABC, los institutos y los propios investigadores.

Por último, sobre la imagen futura de la colaboración que tienen algunos directivos, en el siguiente recuadro se presentan las opiniones textuales:

- "Yo me imagino un Instituto con el 100% de SNI, con un promedio de edad de 30 a 45 años [...] de gente trabajando en esta cartera de proyectos, me imagino un grupo de investigadores menos jóvenes que son líderes de estos proyectos, que le dan soporte o blindan estos proyectos desde la parte académica. Me imagino un instituto ofertando servicios de educación continua [...] me imagino un instituto maquilando proyectos de impacto estatal, nacional y eventualmente internacional" (Dir1, 2015: cp).
- "Al Instituto lo visualizo diversificándose en los temas de investigación [...] que refuerce su presencia en las redes sociales, divulgando sus productos... el video es uno de los formatos más atractivos [...] haciendo una oferta más atractivo de talleres (sic), conferencias, diplomados, dentro y fuera de la universidad [...] seguir estrechando relaciones con las asociaciones civiles [...], podemos llegar más allá, tejer relaciones más profundas" (Dir2, 2015: cp).
- "Vemos al Instituto... que está vinculado no solo a nivel regional y nacional, sino internacional, que destaca por sus investigaciones y productos, por su capital humano que está inserto exitosamente en todos los ámbitos y obviamente, producto de estas investigaciones, pues tener patentes exitosas e incluso registro de software, propiedad intelectual en general que pueda dar lugar a un flujo de efectivo para los inventores. Si bien eso no es lo principal, el dinero, pues sí que resuelvan problemas de la sociedad que es lo primordial" (Dir3, 2015: cp).
- "Visualizo un escenario ideal en donde pudiéramos tener académicos formalmente insertados en esquemas sociales, apoyados por la universidad, generando soluciones para ese sector [...] visualizo a gente de vinculación especializados, hay que identificar esos perfiles que hacen vinculación e insertarlos en esos perfiles (sic). Hay que modificar las estructuras universitarias para que ese profesor no quede en desventaja, eso es lo ideal si la universidad quiere entrarle en serio a la vinculación"

(Dir5, 2015: cp).

Deliberaciones

En este documento se hizo un esfuerzo por analizar las percepciones, los pensamientos y los conocimientos de los directivos de los institutos de investigación de la UABC sobre la relevancia simbólica, las cogniciones y el futuro de la colaboración con el entorno mediada por el conocimiento.

Entre los hallazgos más relevantes destaca el hecho de que el cambio institucional (en regulaciones, estructuras organizacionales e incentivos), necesario para consolidar la colaboración con el entorno, se ha visto lento, temerario y poco claro; en efecto, no se asume plenamente la función de desarrollo económico y social como una responsabilidad de la UABC. El ímpetu discursivo (de la colaboración o vinculación) en los documentos de planeación puede deberse más a una obligación institucional que a una convicción genuina.

Lo que también sorprende, hasta cierto punto, es que la modalidad de colaboración más utilizada es la investigación bajo contrato [que probablemente se profundizará] que atiende, básicamente, los problemas más apremiantes de Baja California. Asimismo, las capacidades y destrezas adquiridas en los procesos de la colaboración se desarrollaron a partir de las experiencias en la colaboración.

Por otro lado, para los directivos, los obstáculos que impiden un avance más rápido en la colaboración de la UABC con su entorno son la burocracia, la escasez de recursos, la poca visibilidad de las potencialidades, los recursos, los productos y procesos universitarios, así como la falta de incentivos para los investigadores.

Entre los desafíos de las actividades colaborativas de los institutos de la UABC se destaca que no se tiene claridad de las implicaciones de la gestión de los DPI, que el acercamiento con las empresas aún es complicado, que no se explotan las potencialidades de las TIC para apuntalar la vinculación con los actores del entorno, y que falta diseñar y consolidar estructuras organizacionales dotadas con los recursos humanos para llevar a cabo funciones de intermediación y acercamiento entre los diversos actores.

Como sugerencias de investigaciones posteriores, se plantea la oportunidad de replicar este tipo de estudios para el caso de las facultades (sobresalientes en investigación y vinculación); así como en otras IES de Baja California y del país.

Referencias

Aoki, M. (2007). Endogenizing institutions and institutional changes. *Journal of Institutional Economics, 3*(1), 1–31.

Axelrod, R. (2004). *La Complejidad de la Cooperación. Modelos de cooperación y colaboración basados en los agentes.* México: Fondo de Cultura Económica.

Bajo, A. (2006). *Vinculación e innovación en la región noroeste de México.* México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Casalet, M. y Casas R. (1998). *Un diagnóstico sobre la vinculación Universidad-Empresa.* México: ANUIES.

Cabrera, M. R. (2015). *De la ciudad intensiva en conocimiento a la ciudad innovadora. Aportaciones de las comunidades científicas a los ecosistemas de innovación.* México: Universidad Autónoma de Baja California.

Cohen, L., Manion, L. y Morrison K. (2007). *Research methods in education.* London and New York: Routledge.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2015). *Agenda de Innovación de Baja California.* México: Conacyt.

Etzkowitz, H. (1998). The norms of entrepreneurial science: cognitive effects of the new university-industry linkages. *Research Policy 27,* 823–833.

Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C. y Cantisano, B. R. (2000). The future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. *Research Policy, 29*, 313–330.

Foray, D. (2004). *Economics of Knowledge.* Cambridge, MA: The MIT Press.

García-Galván, R. (2009). Análisis teórico de la transferencia de conocimientos universidad-empresa mediante la colaboración. *Revista Economía: Teoría y práctica, 29*. Recuperado de http://www.revistas-conacyt.unam.mx/economiatyp/index.php/ETYP/article/view/293/192

García-Galván, R. (2012). *Cooperación tecnológica interfirma y empresa-universidad: el sector biofarmacéutico en México* (Tesis de doctorado). Recuperada de http://tesiuami.izt.uam.mx/uam/aspuam/presentatesis.php?recno=206180389&docs=206180389.pdf

García-Galván, R. (2013). ¿El conocimiento universitario puede promover el desarrollo industrial? Percepción sobre las promesas de la biotecnología en México. En E. Gaona y D. Velázquez (Coords.), *Conocimiento para el crecimiento económico* (pp. 87-103). México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

García-Galván, R. (2017). Cooperación tecnológica, innovación y competitividad: una rspectiva teórica institucional. *Análisis Económico, 32*(79).

García-Galván, R. y McAnally. L. (octubre, 2016). *Bases institucionales de la vinculación tecnocientífica en las universidades mexicanas: los casos de la UABC y la UAEMex.* Trabajo presentado en el Décimo Congreso Internacional de Educación Superior, La Habana, Cuba.

Gibbons, M., Limoges C., Nowotny, H. Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento.* Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

Hodgson, G. M. (2006). What are institutions? *Journal of Economic Issues, 40*(1). Recuperado de http://www.geoffrey-hodgson.info/user/bin/whatareinstitutions.pdf

Heald, P. (2005). A Transaction Costs Theory of Patent Law. *State Law Journal, 66*(3), 473-509.

López, S. (2002). La vinculación y los investigadores. *Perfiles Educativos,* 24(97-98). Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/132/13209806.pdf

Long, C. (2000). Patents and cumulative innovation. *Washington University Journal of Law & Policy, 2*, 229-246.

Lundvall, B. A. (ed.) (1992). *National systems of innovation: Toward a theory of innovation and interactive learning.* London: Pinter Publishers.

Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice. Examples for discussion and analysis.* California: Jossey-Bass a Wiley Company.

Nelson, R. y Winter, S. (1982). *An evolutionary theory of economic change.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

North, D. (1993 [2006]). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico.* México: Fondo de Cultura Económica.

Taboada, E. (2004). *¿Qué hay detrás de la de cooperar tecnológicamente? Propuesta teórica integradora para explicar la cooperación tecnológica inter-firma* (Tesis de Doctorado). Recuperada de http://tesiuami.izt.uam.mx/uam/aspuam/presentatesis.php?recno=12398&docs=UAMI12398.PDF

Thomas, H., Davyt, A., Gomes, E. y Dagnino, R. (1997). Racionalidades de la interacción universidad-empresa en América Latina (1955-1995). *Educación Superior y Sociedad, 8*(1). 83-110. Recuperado de file:///C:/Users/Hp/Downloads/289-1032-1-PB%20(1).PDF

Tylecote, A. (2015). Institutions matter: but which institutions? And how and why do they change? *Journal of Institutional Economics*, 1-22. doi:10.1017

Universidad Autónoma de Baja California (2015). *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019.* Recuperado de http://www.uabc.mx/planeacion/pdi/2015-2019/PDI-2015-2019.pdf

Vela, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En M. L. Tarrés (Coord.*), Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 63-95). México: Colmex-FLACSO.

Yin, L. K. (2006). Case study methods. En J. L. Green, G. Camilli y P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 111-122). USA: American Educational Research Association, Lawrence Erlbaum Associates Publisher.

Grado de satisfacción de estudiantes universitarios

Una experiencia pedagógica de aprendizaje servicio

Norma Martínez Álvarez
Jorge Guadalupe Treviño Montemayor
Mónica González Moreno

Resumen

El estudio refiere una aproximación a la metodología Aprendizaje Servicio en la elaboración de Proyectos Integradores de Aprendizaje de la materia el Proceso Administrativo, como estrategia didáctica sostenible para la acción social y la formación ciudadana, en estudiantes de primer semestre de la carrera de Licenciados en Administración, en una universidad pública durante el ciclo enero junio 2017. El objetivo es valorar el grado de satisfacción de los estudiantes en el aspecto personal, académico y social El Aprendizaje Servicio es una pedagogía que promueve el aprendizaje de los estudiantes a través de la participación activa en proyectos planeados al servicio de la comunidad (Tapia, 2010). El diseño de la investigación es cuantitativo, descriptivo, transversal. Se aplicó el Cuestionario satisfacción del voluntariado universitario en comunidades de aprendizaje Aguilera-Jiménez, Gómez del Castillo y Prados, (2014ª) a un muestra de 163 participantes. Los resultados indican que esta experiencia de Aprendizaje Servicio les ha permitido un mejor desarrollo en el ámbito personal al mejorar sus habilidades sociales y comunicativas, en el ámbito académico al afianzar conceptos teóricos y prácticos y en el ámbito social a tomar conciencia de las desigualdades y de la importancia de asumir la responsabilidad social que a cada uno corresponde.

Palabras clave: Pedagogía, aprendizaje servicio, estudiantes universitarios

Abstract

The study refers to an approach to the Service Learning methodology in the elaboration of Integrative Learning Projects of the subject of Administrative Process, as a sustainable didactic strategy to awaken interest in social action and citizen

training, in first semester students of the career Of the Degree in Administration, in a public university, during the academic year January- June of 2017. The objective of this work is to evaluate the degree of satisfaction of the participating students in the personal, academic and social aspect. Service Learning is a pedagogy that promotes student's learning through active participation in planned projects serving the community (Tapia,2010). The research design is quantitative, descriptive, cross-sectional. The Cuestionario de satisfacción del voluntariado universitario en comunidades de aprendizaje de Aguilera-Jiménez, Gómez del Castillo y Prados, (2014ª) was applied to a sample of 163 participants. The results indicate that this experience of Service Learning has allowed them to develop better in the personal sphere by improving their social and communicative skills in the academic field by strengthening theoretical and practical concepts and in the social sphere to become aware of inequalities and the importance of assuming the social responsibility that corresponds to one.

Key words: Pedagogy Service Learning, university students

Problema de investigación

En los escenarios actuales de la educación superior, favorecer aspectos tan relevantes como la formación ciudadana, la acción solidaria y la responsabilidad social universitaria es quizá uno de los más desafiantes retos. De acuerdo a Rodríguez y Cortina (2015), la pedagogía Aprendizaje Servicio (APS) es una propuesta teórica y metodológica que contribuye a éste fortalecimiento en los estudiantes, porque vincula los contenidos académicos y su aplicación a necesidades de la comunidad, logrando aprendizaje en ambos sentidos y generando la reflexión en el bien común, la acción solidaria la responsabilidad social.

En el APS el conocimiento se utiliza para mejorar algo de la comunidad y el servicio se convierte en una experiencia de aprendizaje que proporciona conocimientos y valores. Aprendizaje y Servicio quedan vinculados por una relación circular en la que ambas partes, estudiantes y comunidad salen beneficiados, el aprendizaje adquiere un sentido cívico y el servicio se convierte en un taller de valores y saberes (Puig, 2009).

La pedagógica de APS se define como una actividad educativa que plantea la adquisición de conocimientos, conjuntamente con la aplicación de las materias de estudio y con la puesta en juego de actitudes y valores a través de la realización de un servicio pensado para cubrir las necesidades de la comunidad.(Tapia, 2006). Numerosas investigaciones han mostrado los consistentes impactos que produce el APS tanto en el aprendizaje como en el desarrollo de competencias, actitudes,

valores y conciencia solidaria en los estudiantes (Furco, 2005; Tigue, 2010; Dockery, 2011).

Por estas aportaciones el APS se considera una innovación didáctica sustentable en el aula para fortalecer el aprendizaje y para la formación de conciencia social, una herramienta en la construcción del conocimiento y la transformación social y un valioso recurso para sensibilizar a los estudiantes y poner en práctica la responsabilidad social universitaria (Gezuraga,2016).

Esta investigación refiere una aplicación de la metodología APS en el Proyecto Integrador de Aprendizaje de la materia el Proceso Administrativo durante el ciclo académico enero junio de 2017, en estudiantes de primer semestre de la carrera de Licenciados en Administración, en una universidad pública. El objetivo de este trabajo es: valorar el grado de satisfacción de los estudiantes participantes en el proyecto APS en los aspectos personal, académico y social como retroalimentación del impacto de la experiencia y para la mejora en la aplicación de esta metodología en cursos posteriores.

Desarrollo

De acuerdo a Puig (2009), el Aprendizaje Servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo.

El APS se basa en corrientes pedagógicas tradicionales como: Piaget, Ausubel, Vigosky, Freire, Dewey entre otras. Pero es John Dewey quien probó que utilizando experiencias concretas el estudiante daba respuestas activas y lograba aprendizaje por medio de proyectos para la solución de problemas, por lo cual es considerado uno de los padres del APS (Gezuara, 2015).

El término Aprendizaje Servicio (Service-Learning), apareció por primera vez en el trabajo de Sigmon y William Ramsey en el Southem Regional Education Board en 1967 en Estados Unidos, donde se interpreta como la realización de tareas que reúnen auténticas necesidades humanas con el crecimiento educativo (Leisa, 2009).

En los últimos años las investigaciones y programas sobre educación para la pro sociabilidad han aportado un importante escenario para el desarrollo de programas de APS, especialmente en América Latina y Europa (Figueroa, 2013). Tapia (2006), señala que la propuesta pedagógica de APS parte de la premisa que la solidaridad puede ser más que un contenido a enseñar. Las actividades solidarias desarrolladas por niños, adolescentes y jóvenes, si se planifican adecuadamente, pueden ser en sí mismas una fuente de aprendizajes, sus características distintivas son:

Protagonismo activo del estudiante: La actividad está protagonizada activamente por los estudiantes acompañados por educadores formales o no formales en todas las etapas del proyecto: Diseño, Diagnóstico, Planeación, Ejecución y Evaluación.

Servicio solidario destinado a atender necesidades reales de la comunidad. La intensidad y duración del proyecto se planifica en función del alcance de los objetivos sociales y educativos propuestos.

Aprendizaje intencionalmente planificado en articulación con la actividad solidaria. Las experiencias son planificadas a modo de permitir la adquisición y puesta en marcha de saberes disciplinarios o multidisciplinarios, en contexto de atender problemas reales, la reflexión sobre la práctica y el desarrollo de habilidades para la ciudadanía y el trabajo.

En este marco pedagógico los estudiantes son protagonistas de su aprendizaje y del servicio que realizan. Son ellos quienes guiados por sus profesores detectan una necesidad, elaboran el proyecto, lo llevan a cabo, lo evalúan y aprenden de su práctica a través de la reflexión (Figueroa, 2013).

Diversas investigaciones han mostrado el impacto positivo de las prácticas de APS en la calidad de los aprendizajes académicos, así como en la formación humana y social de los estudiantes hacia una cultura de responsabilidad social universitaria. (Corbinau y Acevedo, 2015; Ferran y Guinot, 2012; Figueroa, 2008; Liesa, 2009; Rodríguez y Ordoñez, 2015; Toledo y Reyes, 2010; Vázquez, 2015).

En este trabajo nos aproximamos a la metodología de APS, a través de los resultados obtenidos en un estudio cuantitativo, descriptivo y transversal, realizado durante el curso académico enero junio de 2017 con estudiantes que han realizado proyectos de APS con el alcance de un Producto Integrador de Aprendizaje de la materia el Proceso Administrativo, coordinados y supervisados por el docente titular de la unidad de aprendizaje, para conocer el grado de satisfacción del estudiante y el impacto de la experiencia, para su mejora en cursos posteriores.

La investigación constituye un estudio cuantitativo, descriptivo y transversal (Hernández, Fernández y Batista, 2006) que tiene como objetivo: Valorar el grado de satisfacción en las áreas personal, académica y social de los estudiantes que participaron en proyectos APS y obtener retroalimentación del impacto de la experiencia para orientar la mejora en la aplicación de la metodología APS en cursos posteriores.

La población fue de 282 participantes de hombres y mujeres, estableciéndose una muestra de 163 personas mediante un muestreo no probabilístico, aleatorio simple, índice de confianza de 95%, error máximo permitido 5% y varianza de 0.05.

El instrumento utilizado es el Cuestionario de Satisfacción del Voluntariado Universitario en Comunidades de Aprendizaje (SAVU-CdA), de Aguilera-Jiménez, Gómez del Castillo y Prados (2014ª) contiene 54 ítems en tres bloques, nueve sub-bloques. Para nuestros fines eliminamos los aspectos referidos al área de Ciencias de la educación, quedando de acuerdo a la Tabla 1.

Tabla 1.

Estructura utilizada del Cuestionario de Satisfacción del Voluntariado Universitario en Comunidades de Aprendizaje (SAVU-CdA) (2014ª).

BLOQUE	SUB-BLOQUE	ITEMS
Percepción de la colaboración	¿Cómo te has sentido contigo?	1 – 6
durante el desarrollo	¿Y en relación con los demás?	07-dic
Utilidad de la colaboración y valoración global al terminar	Para qué te ha servido:	
	En el plano Personal	13 - 18
	Académico	19 - 24
	Social	25 - 30
	Valoración global de la participación	31 - 36

Fuente: Elaboración propia

Los ítems están formulados como afirmación, para señalar el grado de acuerdo o desacuerdo en una escala Likert con el significado siguiente: 1) Nada de Acuerdo, 2) Poco de Acuerdo, 3) Algo de Acuerdo y 4) Totalmente de acuerdo.

La recolección de datos se realizó en horario de clase, con la participación voluntaria de los estudiantes en forma anónima, explicando el objetivo de la investigación y señalando la importancia de la sinceridad. El tiempo para responder el cuestionario osciló entre 12 y 15 minutos. Posteriormente se procedió al procesamiento de los datos y las pruebas estadísticas las que se elaboraron a través de Excell 2016.

El análisis cuantitativo consistió en hacer las mediciones de acuerdo a los criterios del instrumento utilizado: Cuestionario de satisfacción del voluntariado universitario en comunidades de aprendizaje de Aguilera-Jiménez, Gómez del Castillo y Prados (2014ª), de los que se utilizaron dos bloques y seis sub-bloques. Se presentan agrupados los valores 1) Nada de Acuerdo y 2) Poco de acuerdo; así mismo los valores: 3) Algo de acuerdo y 4) Totalmente de acuerdo, en busca de consistencia en el grado de satisfacción del estudiante.

Bloque uno: Percepción de la colaboración durante el desarrollo. Sub-bloques ¿Cómo te has sentido contigo mismo? y ¿cómo te has sentido con relación a los demás? (ver Tabla 2).

Tabla 2.

Resultados Bloque uno Percepción de la colaboración durante el desarrollo. Sub-bloques percepción contigo mismo y en relación con los demás

PREGUNTAS	ESCALA 1 Y 2	LIKERT 3 Y 4
1. Durante. Contigo mismo. Me he sentido orgulloso por lo que he sido capaz de hacer	4%	96%
2. Durante: Contigo mismo. Me he sentido autorealizado profesionalmente	8%	92%
3. Durante: Contigo mismo. Me ha hecho crecer y desarrollarme como persona	3%	97%
4. Durante: Contigo mismo. Ha habido momentos en los que me he sentido emocionado	5%	95%
5. Durante: Contigo mismo. Me he sentido seguro en lo que hacía y cómo lo hacía	6%	94%
6. Durante: Contigo mismo. Sentía que no quería que pasara la sesión. El tiempo volaba	20%	80%
7. Durante. Con los demás. Me he sentido útil para los escolares, profesores y centro	10%	90%
8. Durante: Con los demás. Me he sentido agradecido con la oportunidad de participar	3%	97%
9. Durante. Con los demás. Me he sentido recompensado por mi trabajo	4%	96%
10. Durante. Con los demás. Me he sentido con libertad para expresar mi opinión y punto de vista	8%	92%
11. Durante. Con los demás. Me he sentido cómodo, acogido como en familia	8%	92%
12. Durante. Con los demás. Me he sentido sorprendido por la realidad	12%	88%

Fuente: Elaboración propia

Bloque dos: Utilidad de la colaboración y valoración global al terminar. Sub bloques en el plano personal, académico, social y valoración global de la participación, ver tabla 3.

Tabla 3.

Resultados Bloque dos: Utilidad de la colaboración y valoración global al terminar. Sub bloques en el plano Personal, Académico, Social y Valoración Global de la participación

PREGUNTAS	ESCALA 1 y 2	LIKERT 3 y 4
13. Después. Personal. He madurado y aprendido con las dificultades.	1%	99%
14. Después. Personal. Me ha permitido superar prejuicios con la población.	9%	91%
15. Después. Personal. He mejorado mi autoestima.	10%	90%
16. Después. Personal. Ahora valoro más las oportunidades que he tenido en la vida.	-	100%
17. Después. Personal. He mejorado mis habilidades comunicativas.	5%	95%
18. Después. Personal. He aprendido valores como solidaridad, respecto, colaboración.	2%	98%
19. Después. Académico. Me ha servido para aprender sobre educación en general.	4%	96%
20. Después. Académico. He podido ver en la práctica lo que estudiamos en la facultad.	7%	93%
21. Después. Académico. He aprendido en qué consiste organizar comunidades de aprendizaje.	4%	96%
22. Después. Académico. He aprendido otras metodologías de enseñanzas novedosas.	13%	87%
23. Después. Académico. Ha cambiado mi idea de la enseñanza escolar.	8%	92%
24. Después. Académico. Me ha servido para despejarme de los estudios.	13%	87%
25. Después. Social. Tomar conciencia de las desigualdades sociales.	3%	97%
26. Después. Social. Se puede cambiar la realidad social en que vivimos.	7%	93%
27. Después. Social. Importancia de la comunidad como colectivo, con sus sueños y utopías.	9%	91%
28. Después. Social. He podido conocer otras realidades sociales y económicas.	3%	97%

29. Después. Social. He conocido otras pautas culturales.	17%	83%
30. Después. Social. Todas las personas tenemos algo que aprender y enseñar.	2%	98%
31. V. Global. Experiencia muy agradable en lo personal.	1%	99%
32. V. Global. Experiencia muy instructiva profesionalmente.	3%	97%
33. V. Global. He aprendido cosas útiles para mi vida.	5%	95%
34. V. Global. Siento que tomé una buena decisión al participar.	1%	99%
35. V. Global. Me gustaría que se repita en próximos cursos.	2%	98%
36. V. Global. Voy a recomendar esta experiencia a mis compañeros.	2%	98%

Fuente: Elaboración propia

Los resultados indican un alto grado de satisfacción en el aspecto personal, académico, social y visión global, de la experiencia de APS, alcanzando un promedio de 94% de calificación positiva.

Deliberaciones

El estudio nos permite precisar algunas conclusiones que se exponen a continuación:

- El APS es una metodología pertinente y sustentable en el aula para el fomento a la solidaridad y la formación ciudadana, en acuerdo a lo que señala Figueroa (2008).
- La flexibilidad de la metodología APS permite su aplicación en cualquier materia académica y su alcance puede variar desde un trabajo final o producto integrador de aprendizaje hasta todo un programa institucional lo cual determina su cobertura y limitaciones, en lo cual coincidimos con Tapia (2010).
- En cuanto al objetivo de la investigación: valorar el grado de satisfacción de los estudiantes universitarios que participaron en una experiencia de APS, se puede afirmar de acuerdo a los resultados un alto grado de satisfacción (94%). Estos datos concuerdan con las investigaciones revisadas. (Corbinan y Acevedo, 2015; Ferran y Guinot, 2012; Figueroa, 2008; Liesa, 2009; Rodríguez Ordóñez, 2005; Toledo y Reyes, 2010; Vázquez, 2015).
- Los resultados indican que la experiencia de APS les ha permitido a los estudiantes participantes un mejor desarrollo en el ámbito personal al mejorar sus habilidades sociales y comunicativas, en el ámbito académico al afianzar conceptos teóricos y prácticos y en el ámbito social a la toma de conciencia y a la formación ciudadana, en pro de una responsabilidad social universitaria.
- Promover el conocimiento de la metodología de APS, en el personal docente universitario, permitirá nuevas y mayores iniciativas, tendientes a cumplir con las exigencias y retos de los nuevos escenarios educativos.

- Este estudio empírico, solo refiere una aproximación a la metodología de APS, una descripción detallada escapa al objetivo establecido pero las referencias bibliográficas permiten esta posibilidad al lector.

Referencias

Corbinaud, R., Acevedo, P. (2005) Una experiencia de vinculación con el medio a través de Aprendizaje Servicio en las carreras de ingeniería civil en computación medición informática en ingeniería en informática de la UTEM. Trilogía, 27 (37), 86-93.

Dockery, D.J. (2011) A guide to incorporating Service Learning into Counselor Education. VISTAS, 1-11.

EDUSOL (2005) Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional de Educación Solidaria. Itinerario y Herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio. República Argentina.

Ferran, A., Guinot, C. (2012) Aprendizaje Servicio: Propuesta metodológica para trabajar competencias . PORTULARIA. Vol. XII 2012 Universidad de Huelva. España.

Figueroa, A. (2008) Ética, Solidaridad y Aprendizaje Servicio en la educación superior. Acta Bióethica, 14 (1), 61-67.

Figueroa, A., (2013) Fortalecimiento de la formación ciudadana en la escuela secundaria: Una propuesta de aprendizaje-servicio. Educación. Vol XXII, No. 43 pp 51-70 ISSN 1019-9403.

Folgueiras, P., Luna, E., Puig, M. (2010) Aprendizaje y Servicio: Estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. Revista de Educación 159-185.

Furco, A. (2005) Impacto de los proyectos de Aprendizaje Servicio en: Programa Nacional de Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina 19-26.

Gezuara, M. (2015) El Aprendizaje Servicio: Una metodología aliada en la nueva función docente. REOP. Vol. 26. No. 2 2do. Cuatrimestre 2015, 8-25.

Liesa, M. (2009) Descripción de escenarios de aprendizaje servicio en la universidad. Revista Educacao Especial (en línea) 2009, Disponible en : http:// www.redalyc.org/artículo. Oa?id=31312740 70002-ISSN 1808-27OX.

Martínez, M. (2008) Aprendizaje Servicio de las Universidades. Barcelona. Octaedro. Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Puig, M., Batller, R. Bosch,C., Palos, J. (2007) Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía. Barcelona, Octaedro. Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Puig, M. (2009) Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía. Barcelona, Octaedro. Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Rodríguez, M., Cortina, S. (2015) Pedagogía de la muerte mediante aprendizaje servicio. Educación XXI, 18 (1) 189-212. DOI : 105944/edu-Cxxi 18-i-12317.

Rodríguez, M., Ordoñez, R. (2015) Una experiencia de aprendizaje-servicio en comunidades de aprendizaje. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado. Enero-Abril, 314-333.

Tapia, M. (2006) Aprendizaje y Servicio Solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles. Buenos Aires. Ciudad Nueva.

Tapia, M. (2010) La propuesta pedagógica del Aprendizaje Servicio: Una perspectiva latinoamericana. TZHOECOEN. Revista científica. No. 5 23-43.

Tigue, R. (2010) Aprendizaje Servicio estrategia para favorecer la identificación y compromiso de los estudiantes de Agronomía. TZHOECOEN. Revista científica No. 5 185-192.

Toledo, L. y Reyes, L. (2010) Proyectos de aprendizaje de servicio-comunitario y su influencia en las conductas pro sociales de estudiantes universitarios. Revista de Pedagogía. 31 (89), 379-401.

Tunnerman, B. (2000) Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de Educación superior. Educación Superior y Sociedad. No. 1 – 2, Vol. II. Venezuela 181-196.

Vázquez, V. (2015) El aprendizaje-servicio: una estrategia para la formación de competencias en sostenibilidad. Foro de Educación, Julio-Diciembre, 193-212.

Comportamientos de ciudadanía en estudiantes universitarios para promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas:

Proyectos integradores de responsabilidad social

María Mayela Terán Cázares,
Blanca Nelly Rodríguez Garza
Abel Partida Puente

Resumen

En esta investigación se analizan los comportamientos de ciudadanía organizacional como una forma de promover sociedades justas, pacíficas y equitativas en todo tipo de organizaciones, en este estudio se consideró a la universidad, como un organismo sensible y preocupado por la humanidad y ente formadora de las bases profesionales a través de los programas de estudio universitario, los cuáles actualiza buscando cubrir las necesidades de sociedades cambiantes y demandantes. El objetivo de esta investigación fue analizar los comportamientos de ciudadanía organizacional en estudiantes universitarios, en una muestra de 147 alumnos de estudios relacionados con el área de negocios, con el propósito de observar si al involucrar desde el inicio de la carrera profesional proyectos integradores de responsabilidad social en las unidades de aprendizaje del área de negocios y estos vincularlos con la comunidad, se fomentan comportamientos de ciudadanía organizacional como la ayuda, deportivismo, iniciativa, lealtad, cumplimiento, virtud cívica y autodesarrollo en los estudiantes y estos como influyen en el rendimiento de dichos proyectos de responsabilidad social.

Palabras clave: Comportamientos-ciudadanía, Sociedades-justas-pacíficas-inclusivas, responsabilidad-social

Abstract

In this research, the behaviors of organizational citizenship are analyzed as a way to promote fair, peaceful and equitable societies in all types of organizations.

In this study, the university was considered as a sensitive organism concerned with humanity and as an entity in charge of molding the professional bases through the programs od university study, which are updated seeking to cover the needs of changing and demanding societies.

The objective of this research was to analyze the behaviors of organizational citizenship in university students, in a sample of 147 students of studies related to the business area, with the purpose of observing from the beginning of the professional career integrating projects of social responsibility in the learning units of the business area and these link them with the community, behaviors of organizational citizenship are encouraged, such as help, deportivism, initiative, loyalty, compliance, civic virtue and self-development in students and these influence the performance of such social responsibility projects.

Key words: citizenship-behavior, fair-pacific-inclusive societies, social responsibility.

Problema de investigación

Hoy en día las Universidades enfrentan retos para cumplir las expectativas de sociedades cambiantes, dinámicas y globales, obligándose a rediseñarse como instituciones y analizar nuevas estrategias didácticas para implementar dentro y fuera de sus aulas con la finalidad de generar conductas socialmente responsables en sus estudiantes.

Las Universidades buscan ser reconocidas como instituciones socialmente responsables, tanto por su calidad, contribución al desarrollo científico, tecnológico, innovación y al desarrollo humano de la sociedad, incorporando Modelos de Responsabilidad Social Universitaria, dentro de dichos modelos, existen cuatro objetivos relacionados con la investigación social (UANL, 2011), como son: 1.Impulsar contenidos socialmente útiles y actividades de aprendizaje en los planes y programas de estudio que consideren problemas que afectan a la sociedad, 2. Evaluar el impacto de las experiencias de aprendizaje de carácter social empleadas en los programas educativos y fortalecer la formación integral de los estudiantes, 3.Impulsar proyectos de investigación que contribuyan a mejorar el nivel de desarrollo humano de la sociedad, 4. Evaluar el impacto de los proyectos o acciones de extensión y vinculación en los que participe la comunidad universitaria en beneficio de la sociedad.

Con base en lo anterior se desarrolla la siguiente pregunta central y secundaria de investigación:

Pregunta central de investigación: ¿Cuáles son las dimensiones de los comportamientos de ciudadanía del estudiante que influyen en el rendimiento de los proyectos de integración de responsabilidad social?

Pregunta secundaria de investigación: ¿En qué orden afectan las dimensiones de los comportamientos de ciudadanía organizacional en el rendimiento de los proyectos de integración de responsabilidad social?

Objetivo general de la investigación: Describir cuáles son las dimensiones de los comportamientos de ciudadanía que más influye en los estudiantes al trabajar proyectos de integración de responsabilidad social, mediante el análisis del rendimiento de proyectos sociales integradores finales reales vinculados con su comunidad.

Hipótesis: Los factores que inciden y tienen un efecto positivo en el rendimiento de los proyectos integradores de responsabilidad social de los Comportamientos de Ciudadanía Organizacional de los alumnos Universitarios de las Escuelas de Negocios son: A: Ayuda, D: Deportivismo, L: Lealtad, C: Cumplimiento, I: Iniciativa, V: Virtud Cívica Y AE: Autodesarrollo.

Desarrollo

El concepto de Comportamientos de Ciudadanía Organizacional se gesta en el campo de la Psicología Industrial u Organizacional, en la cual se estudia el impacto de la conducta de los individuos, los grupos y las estructuras en las que se distinguen las organizaciones. Este comportamiento es definido como conductas que son manifestadas de manera individual, las cuales son discrecionales y no son reconocidas por el sistema formal de la organización, pero que son necesarias ya que en su conjunto promueven el funcionamiento eficiente y efectivo de la organización (Organ, 1988, 2006).

Dichos comportamientos ciudadanos, se caracterizan por llevar a cabo acciones que no se encuentran reguladas en el perfil del puesto de un empleado; no obstante, los sujetos realizan dichas actividades para beneficio de su organización, cubriendo un espacio en blanco de un ambiente laboral que es imprescindible para el buen desenvolvimiento de las actividades organizacionales. Estas manifestaciones están dirigidas hacia los compañeros o hacia la propia organización en sí, no están contempladas en su rol y tampoco están establecidas en el puesto, esta conducta va más allá del puesto para el que fue contratado el individuo, por tal circunstancia no está especificado en sus obligaciones contractuales de trabajo (Organ, 2006 citado por Terán, et. Al., 2016). Para efecto de esta investigación se consideraron las dimensiones estudiadas en las investigaciones realizadas por Organ, Podsakoff y MacKenzie, en el 2006, en donde identificaron siete dimensiones de

comportamiento ciudadano (Terán-Cazares, 2012) las cuales se describen a continuación:

Ayuda. - Es el asistir o ayudar a los compañeros.

Lealtad. - Es el defender la imagen y reputación de la organización a la cual pertenece, dentro y fuera de ella, apoyándola y colaborando con ella.

Cumplimiento. – Es el cumplir con elementos como la atención, la puntualidad, así como cuidar los recursos de la empresa al aceptar y cumplir con las regulaciones y procedimientos.

Iniciativa individual. - Esta dimensión describe la proactividad en las decisiones, el dinamismo, la creatividad y la innovación.

Deportivismo. - Es la voluntad de tolerar los inconvenientes presentados en la actividad organizacional, con una actitud de positivismo, evitando los chismes, rumores y quejas.

Virtud cívica. - Es el reconocer o sentir que es parte de la organización, aceptando las obligaciones y responsabilidades que esto conlleva.

Autodesarrollo. - Es el compromiso voluntario de los individuos por superarse, capacitarse y mantenerse actualizado sin considerar que es una obligación.

Por rendimiento académico se entiende la evaluación de los conocimientos adquiridos en el proceso de aprendizaje formal. Un buen rendimiento académico hace referencia a la obtención de buenas calificaciones a lo largo de un curso. En ocasiones se le denomina como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, pero comúnmente, son utilizadas como sinónimos (Navarro. R. 2003). El rendimiento académico se refiere a la capacidad del estudiante para responder a los estímulos educativos; se expresa a través de una unidad de medida de las capacidades del alumno, la cual se entiende refleja lo que éste ha aprendido a lo largo del proceso formativo.

Es un nivel de conocimientos demostrado en una materia comparada con la norma de edad y nivel académico. El rendimiento de un estudiante debe entenderse a partir de sus procesos de evaluación, no obstante, la simple medición de los rendimientos alcanzados por los individuos no proporciona por sí misma todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa, según Jiménez (2000).

El trabajo colaborativo es una poderosa estrategia para trabajar con universitarios puoes constituye una estrategia en la cual los estudiantes trabajan en equipo hacia una meta en común: aprender. Cada participante es responsable, tanto del aprendizaje de cada uno de los miembros del grupo, como de su propio aprendizaje. Así, el éxito de un estudiante incide en el éxito del resto de sus compañeros de equipo. La participación, el compromiso y la motivación, son indispensables para lograr resultados positivos (Orellana, 1999).

Además de trabajar colaborativamente, en las instituciones universitarias es imprescindible el incluir en el currículo la responsabilidad social, no solo como asignatura, sino como medio a través del cual se proporcione una formación de conductas éticas a los estudiantes.

Las grandes organizaciones en el orbe han incorporado a sus estrategias de negocio la Responsabilidad Social Empresarial como un elemento diferenciador y como ventaja competitiva, con resultados económicos positivos. Asimismo, son muchos los estudios a nivel internacional que comprueban la correlación positiva entre el crecimiento económico y el comportamiento socialmente responsable de la empresa (García-Solarte, 2014). Las personas esperan hoy que la empresa sea parte de un cambio positivo en sus comunidades, contribuyendo de manera sustentable al desarrollo de la sociedad.

Ramírez (2011) cita a Paulo Freire y señala que "nadie forma a nadie, nadie se forma solo, los hombres se forman entre sí mismos mediatizados por el mundo". Para esto, es menester que las personas sean formadas para vivir en sociedad, para poder compartir el compromiso de transformar su conciencia y sobre todo las circunstancias que las crearon, logrando diferenciar lo positivo de lo negativo que se encuentra en el medio que lo rodea. Las instituciones de educación superior asumen su compromiso con la sociedad y actualmente se hace referencia a Responsabilidad Social Universitaria (RSU), concepto que Domínguez describe como "la capacidad que tiene la Universidad de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos" (Domínguez, 2009, p. 37).

Para entender la Responsabilidad Social Universitaria y diferenciarla de la Responsabilidad Social Empresarial, Domínguez (2009) señala que es necesario reconocer que el propósito académico (formación humana y profesional) y el propósito de investigación (la construcción de nuevos conocimientos) son las principales actividades de la Universidad y, por lo tanto, tiene impactos distintos a los generados por las empresas.

Uno de los 17 objetivos de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas para lograr un desarrollo sostenible consiste en: "16. Promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas". (FAO, 2015). Lo anterior debido a que la violencia es un grave problema a nivel mundial. UNESCO (2008).

A fin de guiar los esfuerzos de desarrollo en todo el mundo durante los próximos quince años, los líderes mundiales se reunieron para respaldar la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en septiembre de 2015. En la implementación inclusiva y abierta del Objetivo 16 y la rendición de cuentas es fundamental la participación de la sociedad civil; para garantizar que los gobiernos respondan a las necesidades demostradas de los diversos segmentos de cada sociedad (UNESCO, 2008).

La implementación de los ODS debe impulsarse a través de todos los sectores de la sociedad, que incluye todos los niveles de gobierno, la sociedad civil, el sector privado, las instituciones filantrópicas, el sistema de las Naciones Unidas y las

instituciones educativas. No cabe duda de que no puede haber desarrollo sostenible sin paz, ni paz sin desarrollo sostenible; garantizar la inclusión, afianzar el buen gobierno y poner fin a los conflictos violentos, deben vincularse a los objetivos sociales, económicos y ambientales. Para garantizar y permitir un entorno en el que las personas sean capaces de vivir libremente, de forma segura y próspera se requiere un compromiso con los derechos humanos, la justicia, la responsabilidad y la transparencia (UNESCO, 2008).

Una educación que fomente la equidad entre sus alumnos (inclusión), construye una base sólida para una convivencia pacífica, en la que todos puedan sentirse seguros en ella y estén dispuestos a ofrecer su colaboración a otros. Dewey plantea la complejidad de desarrollar en el alumno este tipo de creencias y aspiraciones altruistas. Éstas, al no ser entidades físicas, no pueden insertarse físicamente en los sujetos, lo que plantea la pregunta acerca de cómo comunicar estas creencias y aspiraciones a los estudiantes para que sean asimiladas por ellos. Para Dewey es la acción del ambiente la que lleva al niño y joven a privilegiar determinadas opciones que le parecen más atractivas. Por esto plantea que las creencias y aspiraciones que forman parte del objetivo de compartir una vida en común deben ser facilitadas en su desarrollo por un entorno favorable, en el que tales creencias tengan un sentido susceptible de ser experimentado en forma significativa por el educando (UNESCO, 2008).

Las actitudes y valores son aprendizajes que deben tener sentido para quienes participan en el proceso educativo. El enfoque experiencial, propone Dewey (UNESCO, 2008) se basa en la creencia que los valores no se aprenden de la misma manera como un conocimiento, sino que los individuos se apropian de éstos al momento de darles sentido a partir de experiencias pertinentes. En consecuencia, el espacio formativo más importante es el de la convivencia, pues allí se ejercen y experiencia de manera significativa los valores. La formación en valores es significativa en la medida que se expresen en la forma de vivir, en los ámbitos cognitivo, afectivo y comportamental.

Metodología

La investigación es exploratoria, descriptiva, correlacional y explicativa, con un corte transversal considerando el estudio de manera cuantitativa, cualitativamente y no experimental. El universo de la presente investigación la integran 147 estudiantes universitarios que cursaron el 2do semestre y realizaron proyectos integradores de responsabilidad social de una escuela de negocios de educación superior.

Se desarrolló una investigación teórica y de campo obteniendo información que enmarcara la relación de los comportamientos de ciudadanía organizacional y su vínculo con la generación de sociedades justas, equitativas e inclusivas en esta población analizada.

De acuerdo a la población de estudio, se consideró el siguiente procedimiento que nos permitiera generar y validar un instrumento para medir las variables, en la primera etapa se desarrolló una revisión bibliográfica, se detectaron ítems, se tradujeron y adaptaron. En la segunda etapa se realizó una validez de apariencia, en donde se revisó y reestructuró la redacción de cada uno de los ítems. En la tercera etapa se aplicó una prueba piloto, obteniendo un alfa de Cronbach, de .73, el instrumento consistió de 46 preguntas, midiéndose los comportamientos de ciudadanía organizacional, la percepción del rendimiento en proyectos integradores de responsabilidad social, así como información general del perfil del encuestado. Se utilizó una escala de Likert en donde 1 es nada de acuerdo, 2 poco de acuerdo, 3 ligeramente de acuerdo, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo. En la cuarta etapa se redefinió el instrumento, finalizando con 35 ítems, se rediseñó el instrumento y se encuestó a la población objetivo, los cuales fueron estudiantes que habían participado en proyectos integradores de responsabilidad social de donación de sillas de ruedas para la Asociación El Sillatón. La variable dependiente es el rendimiento de proyectos integradores de responsabilidad social y la variable independiente son los comportamientos de Ciudadanía Organizacional, integrados por las dimensiones de ayuda, iniciativa, lealtad, cumplimiento, virtud cívica y autodesarrollo.

En los resultados se observó que los grados de correlación que se tienen entre los ítems de cada uno de los constructos, la validez y confiabilidad del instrumento de medición considerando las variables independientes y dependientes muestran un análisis de las alfas de Cronbach satisfactorias, todas por encima de 0.6 (Cronbach, 1951) (véase tabla 1). En estos resultados observamos que no existe correlación entre las preguntas y son totalmente independientes una de la otra.

Tabla 1.
Alfa de Cronbach para cada una de las variables.

VARIABLES	ITEMS ORIGINALES	ALFA CRONBACH
DEPENDIENTES		
R = Rendimiento en proyectos integradores de responsabilidad social	**10**	**0.864**
INDEPENDIENTES		
A = Ayuda	**4**	**0.864**
D = Deportivismo	**4**	**0.843**
L = Lealtad	**3**	**0.738**
C= Cumplimiento	**5**	**0.683**
I = Iniciativa	**3**	**0.884**
V = Virtud Cívica	**3**	**0.638**
AE = Autodesarrollo	**3**	**0.756**

Fuente: Elaboración Propia.

Los resultados que se obtuvieron en la regresión lineal múltiple de las variables independientes, A: Ayuda, D: Deportivismo, L: Lealtad, C: Cumplimiento, I: Iniciativa,

V: Virtud Cívica Y AE: Autodesarrollo en relación a la variable Dependiente, R = Rendimiento en proyectos integradores de responsabilidad social son los que se describen a continuación. Los valores que se observan en la Durbin-Watson, comprueba la independencia de residuales, en el presente estudio el valor Durbin-Watson es de 2.073 (véase tabla 2), lo cual define que no existe auto correlación en el modelo de estudio, considerando una regresión lineal múltiple dentro del valor aceptado (VIF) de un rango establecido entre 1.207 a 1.924 (véase tabla 4), con el coeficiente de correlación aceptado (r) de 0.748 para el modelo de la presente investigación, el coeficiente de determinación de (r^2) corresponde a 0.560 (véase tabla 2).

Tabla 2.
Resultados **de la regresión lineal múltiple.**

Model Summary[b]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	.748[a]	.560	.538	.41768	.560	25.294	7	139	.000	2.073

a. Predictors: (Constant), AE, A, L, D, V, C, I

b. Dependent Variable: R

Fuente: elaboración propia

El análisis de varianza ANOVA compara las medias de cada variable para definir que existe una independencia entre las variables independientes, por lo que se deduce que el modelo es aceptado, en la tabla 3, muestra la independencia contra las otras variables por tener un valor inferior del 5% de la significancia.

Tabla 3.
Análisis de *Varianza* **ANOVA.**

ANOVA[b]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	30.889	7	4.413	25.294	.000[a]
	Residual	24.250	139	.174		
	Total	55.139	146			

a. Predictors: (Constant), AE, A, L, D, V, C, I

b. Dependent Variable: R

Fuente: elaboración propia

Con base a los resultados obtenidos a las significancias de la T-student referido en la tabla 4, se observa un error estimado menor al 5% donde se pueden definir cada

una de las variables independientes que impactan significativamente en el rendimiento del comportamiento de ciudada

nía organizacional de los alumnos Universitarios de las Escuelas de Negocios en proyectos integradores de responsabilidad social.

Tabla 4.

Significancia de la T-Student.

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Correlations			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1	(Constant)	.638	.389		1.641	.103					
	A	.124	.047	.167	2.661	.009	.331	.220	.150	.807	1.239
	D	-.063	.040	-.103	-1.583	.116	-.394	-.133	-.089	.743	1.346
	L	.231	.055	.258	4.172	.000	.484	.334	.235	.828	1.207
	C	.080	.055	.095	1.461	.146	.345	.123	.082	.749	1.336
	I	.196	.058	.266	3.408	.001	.608	.278	.192	.520	1.924
	V	.117	.061	.134	1.923	.057	.485	.161	.108	.653	1.532
	AE	.123	.048	.174	2.586	.011	.460	.214	.145	.699	1.432

a. Dependent Variable: R

Fuente: elaboración propia

En el presente estudio la ecuación de regresión lineal para la variable dependiente R = rendimiento en proyectos integradores de responsabilidad social se muestra a continuación:

Rendimiento en proyectos integradores de responsabilidad social = 0.638 + 0.124 ayuda + 0.231 lealtad + 0.196 iniciativa + 0.117 virtud cívica + 0.123 autodesarrollo + ε.

Deliberaciones

De acuerdo al análisis desarrollado, se observó que el modelo de la presente investigación se explica en un 71.8%. El impacto en el rendimiento en proyectos integradores de responsabilidad social de los estudiantes universitarios de las escuelas de negocios en proyectos integradores de responsabilidad social, el comportamiento de AYUDA como factor del comportamiento de ciudadanía organizacional, impacta en un 12.4% mientras que la *lealtad* impacta en un 23.1%, la *iniciativa* impacta en un 19.6%, la *virtud cívica* impacta un 11.7% y el *autodesarrollo* impacta en un 12.3%.

La hipótesis propuesta se aprobó de manera parcial ya que no todos los comportamientos de ciudadanía organizacional influyeron en el rendimiento, siendo las dimensiones de *cumplimiento* y *deportivismo* las que no impactaron en el rendimiento.

El análisis conceptual permite inferir que los comportamientos de ciudadanía organizacional que demostraron los estudiantes a través de las dimensiones de ayuda, iniciativa, deportivismo, lealtad, cumplimiento, virtud cívica y autodesarrollo tienen un efecto positivo en el rendimiento en las actividades que desarrollaron para

el cumplimiento del objetivo o meta social de su proyecto de integración, permitiéndonos contestar la pregunta central de investigación sobre ¿Cuáles son las dimensiones de los comportamientos de ciudadanía del estudiante que influyen en el rendimiento de los proyectos de integración de responsabilidad social?

La pregunta secundaria de investigación, ¿En qué orden afectan las dimensiones de los comportamientos de ciudadanía organizacional en el rendimiento de los proyectos de integración de responsabilidad social? Se contesta al analizar el impacto de los comportamientos en las siguientes proporciones: la lealtad impacta en un 23.1%, la iniciativa en un 19.6%, ayuda 12.4%, autodesarrollo 12.3% y virtud cívica en un 11.7%.

Para lograr el rendimiento en los estudiantes universitarios de las escuelas de negocios en proyectos integradores de responsabilidad social, la *ayuda*, se logró a través de apoyarse unos a otros, involucrarse y ayudarse en el aprendizaje y en las responsabilidades de trabajo.

La *lealtad* se obtuvo, al defender y justificar sus actividades dentro del proyecto cuando fuera criticado.

En la *iniciativa*, se motivó para que en equipo se dieran ideas y opiniones, se hicieran actividades de manera diferente y animaran a los demás a dar opiniones.

Para lograr el *autodesarrollo*, el estudiante sintió que el crecimiento personal es más importante que la posición de trabajo, sintió que el incremento en el trabajo no fue problema cuando el pago por este reflejo su crecimiento personal al cumplir un logro personal que se fijaron al inicio del semestre.

La *virtud cívica*, se observó cuando el alumno les encontró sentido a sus esfuerzos al identificarse con los proyectos de responsabilidad social ya que desde el inicio del proyecto la asociación *el sillaton*, proporcionó toda la información de la persona que recibiría la silla de ruedas y a la vez los estudiantes las entregarían de manera personal.

Referencias

ANUIES (2017). Aportación de las instituciones de educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado de: https://ods.anuies.mx/

Arévalo, J., Bayona-Trillos, R., & Rico-Bautista, D. (2015). Responsabilidad social empresarial e innovación: Una mirada desde las tecnologías de la información y comunicación en organizaciones. Clío América, 9(18), 180-189. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.21676/23897848.1535

Domínguez, M. (2009). Responsabilidad social universitaria. Humanismo y trabajo social. Redalyc. 8 (01). 37-67. ISSN (Versión impresa): 1696-7623. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/678/67812869001.pdf

García-Solarte, M; Peláez-León, J D; (2014). Responsabilidad social empresarial y gestión humana: una relación estratégica aplicada desde un modelo explicativo. Entramado, 10() 90-111. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265433711007

Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. Infancia y Sociedad. 2(4), pp. 21-48. ISSN 1131-5954

Martí, J. et al. (2007). Responsabilidad social universitaria: acción aplicada de valoración del bienestar psicológico en personas adultas mayores institucionalizadas. Polis: revista académica de la Universidad Bolivariana. 18 (01). 1-13. Recuperado de: file:///C:/Users/HP/Downloads/polis-4161.pdf

Navarro. R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 1(2). Recuperado de: 1-15- http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.pdf

FAO. (2015). La FAO y los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. Recuperado de: http://www.fao.org/3/a-i4997s.pdf

Orellana, E. & Bravo, L. (2000). A collaborative research and a teaching experience with teachers: A follow-up study of the pupils. Estudios pedagógicos, 26(), 79-89. Recuperado de https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052000000100006

Organ, D. 1988. Organizational Citizenship Behavior: The Good Soldier Syndrome, Lexington Books. Massachusetts. Pg. 133

Organ, D.; Podsakoff, P.; Mackenzie, S. 2006. Organizational Citizenship Behavior: Its Nature, Antecedents, and Consequences. Sage Publications, Inc. Thousand Oaks, California.

Rodríguez, A.; Cruz, C.; López, E. (2013). Educación para la Sustentabilidad: Una experiencia chontal. Horizonte Sanitario, 9(12) 119-121. ISSN: 1665-3262. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/4578/457845145008.pdf

Terán-Cazares, M., Mendoza, J. (2012). La influencia de los rasgos de la cultura de la organización en los comportamientos de ciudadanía organizacional. XVII Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática, UNAM. Recuperado de: http://congreso.investiga.fca.unam.mx/docs/xvii/docs/E09.pdf

Terán-Cazares, M., Partida-Puente, A., Blanco-Jiménez, M., & Rodríguez-Garza, B. (2016). La cultura organizacional como influencia en la generación de comportamientos de ciudadanía organizacional: estudio de los laboratoristas de una universidad pública en la zona norte. Vinculatégica. (6)1. ISSN: 2448-5101

UNESCO. (2008). Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina. Innovemos/OREALC/UNESCO. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184s.pdf

UNESCO (2012). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Educación para el Desarrollo Sostenible. París: UNESCO. 53 pp. ISBN 978-92-3-001077-5. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002167/216756s.pdf

UNESCO (2016). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/sustainable-development/

Universidad Autónoma de Nuevo León. (2004). El modelo de responsabilidad social. México: Autor. Recuperado de: http://responsabilidadsocial.uanl.mx/wp-content/uploads/2015/07/Modelo-RSU-UANL-2014.pdf

Universidad Autónoma de Nuevo León. (2005). Programa de Formación General Universitaria. México: Autor. Recuperado de: http://www.uanl.mx/sites/default/files3/formaciongeneral.pdf

Universidad Autónoma de Nuevo León (2011). Visión 2020. México. Recuperado de

http://www.uanl.mx/sites/default/files/documentos/universidad/folletovision2020uanl.pdf

Parte IV. Tendencias educativas

Estado del conocimiento de las competencias digitales en América Latina

Yeny Jiménez Izquierdo *ORCID /0000-0002-2682-0889*

Resumen

La literatura teórica y científica con relación a competencias digitales mantiene un preponderante auge de investigación, sin embargo no se perciben cambios vitales en los actores y procesos educativos. Por ello, se revisó el estado de conocimiento de las competencias digitales en América Latina durante los años 2008 al 2016, a través de investigaciones en artículos indexados, tesis doctorales y memorias en extenso, a fin de identificar las propuestas de menor y mayor producción, tipo de población y nivel educativo a las cuales se orientan, enfoque empleado y áreas de oportunidad que se requiere profundizar sobre la problemática. Se realizó bajo el enfoque exploratorio analítico mediante una búsqueda de literatura que permitió localizar 42 estudios que cumplieron con los criterios de inclusión. Se utilizaron las técnicas ficha de contenido y lista de verificación para la recopilación de los datos. De los resultados se infiere que España y México tienen mayor producción científica, orientados al estudiante universitario, sobresalen como propuestas el diseño de instrumentos de medición y una menor producción en cuanto a estrategias de formación y perfil docente. Se concluyó que prevalecen los estudios de educación superior y escasos estudios que reflejen la validez y credibilidad de los resultados obtenidos.

Palabras clave: competencias, digitalización, educación, formación, TIC.

Abstract

The theoretical and scientific literature in relation to digital competences maintains a preponderant research boom, however no vital changes are perceived in the actors and educational processes. Therefore, the state of knowledge of digital competences in Latin America was reviewed during the years 2008 to 2016, through research on indexed articles,

doctoral theses and extensive reports, in order to identify proposals for lower and higher production, type of population and educational level to which they are oriented, employee focus and areas of opportunity that are needed to deepen the problem. It was carried out under the analytical exploratory approach through a literature search that allowed locating 42 studies that met the inclusion criteria. The content tab and checklist techniques were used to collect the data. From the results it is inferred that Spain and Mexico have greater scientific production, oriented to the university student, the proposals for the design of measurement instruments and a lower production in terms of training strategies and teaching profile stand out as proposals. It was concluded that higher education studies prevail and few studies that reflect the validity and credibility of the results obtained.

Key words: competences, digitalization, education, training, ICT.

Problema de investigación

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) modifican la estructura de las sociedades a un ritmo acelerado. El rápido cambio social no sólo se manifiesta en los procesos económicos y culturales, sino también con el surgimiento de una generación denominada como Generación Z o tipificada de otra manera para referirse a esta población, dentro las que se distinguen Generación V (por virtual), Generación C (por comunidad o contenido), Generación de Internet o incluso Generación Google. Esta generación representa al grupo de personas nacidas a partir de 1995 a 2012, después de la generación Milenio, es experta en la comprensión tecnológica, más abierta socialmente a través de los medios de comunicación, creativa, impaciente, rápida, capaz de estar interesada en más de un sujeto, tema o actividad al mismo tiempo y teniendo la mayor sincronización de las habilidades motoras de la mano, ojo y el oído (S. Berkup, 2014; F. C. Fernández-Cruz y M. J. Fernández-Díaz, 2016).

Es la generación más joven en tomar la iniciativa, en lo que se refiere al uso de los medios tecnológicos, donde las TIC se convierten en los medios de relación e identificación social. Estos jóvenes se comunican a través del video e incluso usa YouTube como un buscador de información (Google) porque puede compartir toda la información que está a su alcance como una herramienta educativa. Sin embargo, tienen algunas dificultades para hablar en público, redactar textos sencillos o complejos y mantenerse concentrados de manera prolongada, y no siempre poseen el juicio crítico de saber cómo cribar y reflexionar esa información, convirtiéndose en contribuyentes al enmarañamiento del conocimiento en Internet (Y. Kapil y A. Roy, 2014).

La educación superior no puede pasar por alto el modelo cultural y social en el que se desarrolla el estudiante. La sola presencia de los recursos tecnológicos en las instituciones educativas como las universidades y las altas capacidades de la Generación Z, no son suficientes para generar en los estudiantes universitarios las competencias para la obtención de conocimiento, es necesario reorganizar y asimilar la manera en que piensan e interactúan con su entorno mediado por los recursos tecnológicos, lo que implica un proceso de alfabetización digital.

Al igual que los estudiantes, los docentes necesitan una alfabetización digital que permita utilizar de manera eficaz y eficiente los nuevos instrumentos tecnológicos que constituyen las TIC en las actividades profesionales (docentes, de investigación, de gestión) y personales. Este grupo social requiere de formación técnica, pero sobre todo adquirir competencias didácticas y metodológicas para el uso de los instrumentos tecnológicos en sus distintos roles docentes como mediador, orientador, asesor, tutor, prescriptor de recursos para el aprendizaje, fuente de información, organizador de aprendizajes y motivador (L. Rodríguez, 2014).

De acuerdo con Anusca Ferrari (2012) las competencias digitales son la adquisición de habilidades, conocimientos y actitudes, aunque la última dimensión parece jugar un papel secundario. Para avanzar en competencias digitales requiere tomar en cuenta las actitudes del docente, porque están relacionados con las habilidades y los conocimientos, estos no se pueden aislar. Así que, las tecnologías deben ser apropiadas por el profesorado, es decir, actuar e interactuar con las tecnologías (actitudes), comprenderlas (conocimientos específicos) y ser capaz de utilizarlas (habilidades).

La concepción de competencias digitales e indicadores de desempeño para la formación docente en TIC resulta compleja, debido a que existen múltiples definiciones y patrones de referencias. Algunas son la base de estándares planteadas por Organismos Internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que a su vez sirven de referencia para las propuestas de modelos de competencias digitales de países como España, Australia, Estados Unidos, Chile, Colombia, entre otros, que sirven de modelo para evaluar y desarrollar en el docente las competencias digitales tanto en los niveles de educación básica como superior.

Ante este contexto, el estado del conocimiento de competencias digitales a nivel internacional y en México mantiene un preponderante auge con abundante producción de investigación. Pese a los esfuerzos por parte de la comunidad científica, en el ámbito educativo mexicano no se perciben cambios vitales en las estrategias de formación de los actores principales del proceso de enseñanza y aprendizaje, el docente y el estudiante. Por lo tanto, el presente trabajo buscó responder los siguientes cuestionamientos ¿Qué estudios empíricos se han propuesto? ¿Qué tipo de población y nivel educativo se orientan estos estudios?

¿Qué áreas de conocimiento tienen mayor y menor producción científica? y ¿Qué áreas de oportunidad se requiere investigar y profundizar?

Para dar respuesta a estas preguntas de investigación se tuvo como objetivo general revisar el estado del conocimiento de las competencias digitales en América Latina en los últimos nueve años a través de investigaciones encontradas en artículos, tesis doctorales y memorias en extenso, con el propósito de identificar las propuestas empíricas en relación al objeto de estudio, las investigaciones que tienen mayor y menor producción científica, el tipo de población y nivel educativo a las cuales fueron orientados los estudios y las áreas de oportunidad que se requiere investigar y profundizar sobre la problemática.

Desarrollo

La perspectiva desde la cual se aborda este estudio parte de la idea de que la competencia digital forma parte de la competencia básica fundamental del docente y el estudiante. Para ello, se considera la propuesta de Flores y Roig (2016) la competencia digital entendida como la movilización de aquellas habilidades y destrezas que permiten buscar, seleccionar críticamente, obtener y procesar información relevante haciendo uso de las TIC para transformarla en conocimiento. Al mismo tiempo, debe ser capaz de comunicar dicha información a través de la utilización de diferentes soportes tecnológicos y digitales, actuando con responsabilidad, respetando las normas socialmente establecidas y aprovechando estas herramientas para informarse, aprender, resolver problemas y comunicarse en distintos escenarios de interacción.

Asimismo, en cuanto a competencia digital docente lo planteado en el Marco Común de Competencia Digital Docente (MCCD) en su última actualización que señala que cuando se usan las herramientas digitales, las capacidades operacionales son una pequeña proporción del conocimiento necesario. A partir de esta recomendación europea, la gestión de información, la comunicación en entornos sociales y la capacidad de usar Internet con fines de aprendizaje se han convertido en campos con gran importancia, también para el pensamiento crítico, la creatividad y la innovación (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado [INTEF], 2017).

Según los resultados de la investigación de Marta Durán, Isabel Gutiérrez y María Paz Prendes (2016), los modelos de competencias digitales docentes se refieren a competencias técnicas, informacionales y comunicativas, a las cuales añaden las específicas de los docentes tales como la capacidad de explotar el potencial educativo de las TIC o la capacidad de innovar con la incorporación efectiva de TIC en los procesos de enseñanza. Y finalmente como factor diferenciador, añaden dimensiones relativas a la investigación, gestión y administración, puesto que son los tres ámbitos de intervención del perfil profesional del profesor universitario.

Los instrumentos existentes para su desarrollo y evaluación de la competencia digital no siempre cubren todas las áreas o dimensiones de esta competencia, por lo cual resulta esencial explorar nuevos entornos y nuevas estrategias que den respuesta a esta demanda. De acuerdo a los resultados de investigación de Francesc Esteve y Mercè Gisbert (2013), el análisis de determinados instrumentos de evaluación de la competencia digital, permitió detectar es necesario conceptualizar dicha competencia, operativizarla a través de rúbricas e indicadores internacionalmente validados y diseñar una secuencia de actividades que permita evidenciar tales competencias.

Metodología

Se utilizó una revisión sistemática como técnica exploratoria analítica para recopilar la información relevante sobre la problemática abordada. Por la naturaleza del estudio, no se aplicó muestreo de participantes. El abordaje metodológico se organizó en las siguientes etapas (A. Giménez, 2011 y E. Madrid et al., 2016):

El procedimiento de exploración combinó la consulta en bases de datos automatizadas, revistas electrónicas, tesis de posgrado (doctorado) y memorias en extenso en congresos de reconocimiento nacional e internacional. La búsqueda se realizó mediante descriptores y palabras clave del vocabulario controlado del Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE): Competencias Digitales, Formación por Competencias, Evaluación de Competencias, Instrumentos de Medición. Lo que permitió obtener información referente a las características (tipo de diseño, de la muestra), la calidad metodológica (instrumentos, validez interna) y los resultados de los estudios.

Las técnicas que se utilizaron para recopilar los datos fueron ficha de contenido y lista de verificación. En la primera, se registraron los elementos de identificación de cada documento y en la segunda se evaluaron las fuentes de información.

Los criterios de selección para revistas científicas o académicas fueron que estuvieran indexadas en bases de datos, tesis doctorales publicadas en bibliotecas o repositorios institucionales de investigación de prestigio nacional e internacional y ponencias en extenso evaluadas por un proceso de dictaminación doble ciego. Las fuentes de consulta se pueden observar en la tabla "Fuentes de consulta de la literatura obtenida."

Tabla 1.
Fuentes de consulta de la literatura obtenida

Documento	Fuente
Artículos de revistas	Directory of Open Access (DOAJ)
	Dialnet
	Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc)
	Scientific Electronic Library Online (SciELO)
Tesis doctorales	Repositorio Institucional de la Universidad Veracruzana

	Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia (Digitum) Repositorio Cooperativo de Tesis Doctorales en Red (TDR)
Ponencias	Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE) en X (2009), XI (2011), XII (2013) y XIII (2015) Congreso Internacional de Educación (CIE) en 2014 y 2016

Para elegir las investigaciones se consideró lo siguiente:

- Autores mexicanos o extranjeros
- Publicaciones entre 2008 y 2016
- Estudios terminados
- Presentación metodológica
  - Método
  - Diseño de investigación
  - Tipo y tamaño de muestra
  - Características de los participantes
  - Instrumentos
  - Validación del instrumento
- Publicación de resultados obtenidos
- Conclusiones o propuestas

La información fue analizada a través de un organizador de ideas y procesada en el programa SPSS versión 21 con el apoyo de estadísticos descriptivos. Este proceso permitió establecer nueve categorías de análisis: país de procedencia, tipo de publicación, fuente de origen, población, nivel educativo, año de publicación, enfoque metodológico y propuesta.

Resultados

En función de los objetivos propuestos para esta investigación y el análisis de la información recabada, se describen los siguientes hallazgos. Se obtuvieron 42 documentos que cumplieron con los criterios de inclusión como se muestra en la tabla "Literatura encontrada de acuerdo al país de origen."

Tabla 2.

Literatura encontrada de acuerdo al país de origen

País	Documentos encontrados
España	20
México	13
Colombia	2
Chile	2
Uruguay	2
Costa Rica	1
Ecuador	1
República Dominicana	1

Las fuentes que predominan son los artículos de revistas indexadas con 34 documentos, seguidos de cinco ponencias y tres tesis de posgrado. El rango de publicación se encuentra entre los años 2011 y 2017. La metodología sobresaliente es tipo cuantitativo con 30 investigaciones, seis estudios de tipo cualitativo, cinco trabajos realizados bajo el enfoque mixto y una investigación multimetódica.

Los resultados muestran que España y México son los países con mayor número de producción en estudios de competencias digitales. En el caso de España con un total de 20 documentos, de los cuales 14 trabajos pertenecen a nivel educativo superior y seis son referentes a educación básica; México cuenta con 13 investigaciones, 10 estudios dirigidos a nivel educativo superior y tres estudios de escolaridad básica (primaria y secundaria); Chile con dos estudios a nivel superior; Uruguay con dos investigaciones enfocados en educación básica; se encontraron dos trabajos dirigidos a educación superior en Colombia y uno en República Dominicana; en Costa Rica y Ecuador un estudio cada país centrado en la educación básica.

La mayoría de los estudios de competencias digitales se centran en el estudiante con 21 investigaciones, 18 estudios orientados al docente y tres trabajos analizaron tanto al docente como al estudiante. Asimismo, el tipo de nivel educativo que se orientan los estudios son principalmente a instituciones de educación superior con un total de 29 investigaciones y 13 enfocados en el sector de educación básica.

De los 42 documentos, se encontraron ocho principales propuestas: un total de 18 estudios proponen instrumentos validados para medir o evaluar la competencia digital del estudiante, 11 investigaciones plantean instrumentos validados para evaluar la competencia digital del docente, tres estudios exponen autodiagnósticos de la competencia digital del estudiante, dos trabajos ofrecen el perfil docente en competencia digital, dos estudios evalúan la competencia digital del docente y el estudiante, cuatro investigaciones brindan estrategias para el desarrollo de competencias digitales del docente y el estudiante y dos estudios establecen el perfil de formación docente en competencia digital.

Deliberaciones

Es evidente que las competencias digitales se abordan desde inicio del nuevo milenio y se centran en la educación superior, puesto que la joven generación, esta inmersa en la tecnología, por ello es necesario mejorar el aprendizaje de los estudiantes para afrontar sus actividades académicas y profesionales, respondiendo a las demandas sociales. Asimismo la problemática prevalece en los niveles educativos básico y superior, el docente muestra un bajo dominio de TIC en las dimensiones didácticas pedagógicas, se debe poner atención a los resultados expuestos de las diferentes investigaciones de evaluación de competencia digital docente, a fin de profundizar el área emergente relacionada con el desarrollo de estrategias de formación en competencia digital. De igual manera se recomienda generar trabajos de investigación con una metodología científica rigurosa que permita reflejar la validez y la credibilidad de los resultados obtenido

Referencias

Berkup, S. (2014). Working with generations X and Y in generation Z period: Management of different generations in business life. Mediterranean Journal of Social Sciences, 5(19), 218-229. doi:10.5901/mjss.2014.v5n19p218

Durán, M., Gutiérrez, I., y Prendes, M. P. (2016). Análisis conceptual de modelos de competencia digital del profesorado universitario. Recuperado de http://relatec.unex.es/article/view/2490

Esteve, F., y Gisbert, M. (2013). Competencia digital en la educación superior: instrumentos de evaluación y nuevos entornos. Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y conocimiento, 10 (3), 29-43. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82329477003

Fernández-Cruz, J.F., y Fernández-Díaz, M. J. (2016). Generation Z's teachers and their digital skills. Revista Comunicar, 24(46), 97-105. doi: 10.3916/C46-2016-10

Ferrari, A. (2012). Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. Joint research centre of the european commission (Reporte técnico). Recuperado de http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf

Giménez, A. (2011). ¿Qué es un meta-análisis? y ¿Cómo leerlo? Biomedicina, 7(1), 16-27. Recuperado de http://www.um.edu.uy/docs/metaanalisis.pdf

Kapil, Y., y Roy, A. (2014). A critical evaluation of generation Z at workplaces. Internacional Journal of Social Relavance & Concern, 2(1), 10-14.

Madrid, E. M., Angulo, J., García, R. I., y Olivares, K. (2016). La tecnología como instrumento para potenciar el aprendizaje. En Prieto, M., y Pech, S. (Eds.), Estado del conocimiento mediada por TIC en México (pp. 24-31). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/305701207_Estado_del_conocimiento_de_la_educacion_mediada_por_TIC_en_Mexico

INTEF. (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente 2017. Recuperado de http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf

Rodríguez, L. (2014). Las tecnologías de la información y de la comunicación en la docencia médica en Toledo. Estado actual y estrategias para su mejora (Tesis doctoral). Recuperada de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=tesisuned:Educacion-Lrodriguez&dsID=Documeno.pdf

Percepción de profesores de francés como lengua extranjera sobre el pensamiento crítico

Aurora Guadalupe Martínez Cantú
Ma. Guadalupe Rodríguez Bulnes
Martha Catalina Del Ángel Castillo

Resumen

En el contexto mexicano, la necesidad de enseñar a los estudiantes a pensar es evidente. Los profesores en general y particularmente los profesores de lenguas extranjeras desempeñan un papel esencial en el abastecimiento del mejor aprendizaje. Sin embargo, Paul y sus colegas (Paul, Binker, Martin, Vetrano y Kreklau, 1995) afirman que numerosos profesores tienen algunas nociones del pensamiento crítico; algunos creen que es algo negativo o simplemente cuentan con una noción vaga y algunos otros lo consideran como una lista de habilidades que no saben cómo intervenir pedagógicamente para fomentarlo en su quehacer educativo. Por ende, decidimos llevar a cabo una investigación en aras de identificar las percepciones del profesorado de francés como lengua extranjera (FLE) del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) Campus Monterrey en relación con el pensamiento crítico y su inclusión en su disciplina. En tal sentido y dado que las concepciones de los participantes influyen en los métodos de enseñanza, a través de la entrevista individual semidirectiva se realiza un análisis de estas percepciones y se evidencia que reconocen la contribución del pensamiento crítico en el aprendizaje del idioma. En general, los profesores atribuyen a este tipo de pensamiento características de autorregulación y evaluación.

Palabras claves: pensamiento crítico, percepciones, enseñanza, profesores

Abstract

In the Mexican context, the need to teach students to think is evident. Teachers in general and particularly the teachers of foreign languages play a role essentially in the supply of the best learning. Nevertheless, Paul and his colleagues (Paul, Binker, Martin, Vetrano and Kreklau, 1995) affirm that numerous teachers have some notions of critical thinking; some of them think that it is something negative or simply they have (rely on) a vague notion and some of them consider it to be a list of skills that they do not know how to intervene pedagogically to promote it in their classes. Thus, we decide to carry out a research in order to identify the perceptions of the teachers of French as foreign language (FFL) of the Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) Campus Monterrey, N. L., Mexico in relation to the critical thinking and its encouragement withing their content area. In this respect and provided that the conceptions of the participants influence the educational methods, an analysis of their perceptions through semi-strctured interviews takes place in this research. The results show that they recognize the contribution of the critical thinking in the learning of the language. In general, the teachers attribute to this type of thought characteristics of autorregulation and evaluation.

Key words: critical thinking, perceptions, teaching, teachers

Problema de investigación

Dominar una lengua extranjera requiere no sólo de las habilidades lingüísticas sino también de las habilidades de orden superior. Existen varios estudios en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras que demuestran que las habilidades del pensamiento pueden facilitar el aprendizaje de la lengua meta (DfEE, 1999; Lin and Mackay, 2004). Sin embargo, en contextos educativos existe una escasez de la enseñanza del cómo pensar pues a menudo se puede caer en el error de concentrarnos en una excelente transmisión de conocimientos y en cubrir todos los temas que se encuentran en el programa de estudios.

En países del primer mundo como Estados Unidos en 1983, la Comisión Nacional sobre la Excelencia en la Educación advirtió:

> *Muchos jóvenes de diecisiete años no poseen las habilidades intelectuales de 'orden-superior' que debiéramos esperar de ellos. Cerca del 40 por ciento no puede obtener inferencias de material escrito; sólo un quinto puede escribir un ensayo persuasivo; y sólo un*

tercio puede resolver un problema matemático que requiera varios pasos (Schafersma, 1991, párr. 6).

Aunque desde hace más de dos décadas se han tomado iniciativas para implementar los programas educativos basados en el desarrollo de competencias, la enseñanza de hoy en día se sigue orientando hacia la adquisición de conocimientos y se asume que el hecho de dominar una lengua garantiza el uso de las habilidades del pensamiento crítico (López, 2013). Sin duda alguna, los docentes juegan un papel fundamental en el desarrollo del pensamiento del utilizador de la lengua a través del uso de estrategias cognitivas. Con el fin de favorecer el pensar, las intervenciones pedagógicas del docente deben ser coherentes con la definición y los principios del pensamiento crítico (Boisvert, 1997).

Por lo tanto, esta investigación plantea el siguiente objetivo:

- Identificar las percepciones de los profesores de francés como lengua extranjera (FLE) del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) Campus Monterrey en relación con el pensamiento crítico y su inclusión en su disciplina.

Para poder conocer lo anterior, fue necesario plantearse las siguientes preguntas de investigación:

- Explorar el concepto del pensamiento crítico según los profesores de FLE del programa del Centro de Idiomas Extranjeros del ITESM, Campus Monterrey.
- Interpretar las percepciones de los profesores del mismo programa en cuanto a la inclusión del pensamiento crítico en sus cursos de FLE.
- Identificar las percepciones de los profesores sobre las actividades pedagógicas que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico en sus alumnos en los cursos de FLE.

Desarrollo

En este artículo se analizan las percepciones de los profesores sobre el pensamiento crítico. A continuación, se describen brevemente algunas posturas teóricas que respaldan el presente estudio. En un primer momento, se analiza su conceptualización y las habilidades básicas que lo componen. En un segundo y último momento, se describen algunos estudios que respaldan su vinculación con el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Del pensamiento común al pensamiento crítico

En la revisión de la literatura no hemos encontrado una definición universal de la expresión pensamiento crítico. A manera de ejemplo, el autor Zarzar Charur (2015) provee una definición generalizada sobre la palabra 'pensamiento': "todos aquellos procesos que ocurren en nuestra mente" (p. 16) y una definición específica: "es el pensamiento reflexivo que se centra en decidir en qué creer o qué hacer" (Ennis,

2013, parr.1). En cuanto a la palabra 'crítico', ésta generalmente posee connotaciones negativas. Con frecuencia se suele pensar que el realizar una crítica significa formular un punto de vista negativo y mostrarse en desacuerdo con las normas preestablecidas.

Sin embargo, la noción "pensamiento crítico", no posee en lo absoluto connotaciones negativas. Se encuentra asociada al vocablo "criterios": los pensadores críticos se basan en criterios explícitos con el fin de llegar a un juicio razonable. En el área del aprendizaje de las lenguas extranjeras, los ejemplos de esos criterios podrían ser la elaboración de una exposición oral, resumir argumentos fuertes y débiles en un ensayo, resumir el punto de vista del interlocutor sobre un tema, explicar las diferencias entre un estereotipo y un hecho, etc. En realidad, la diferencia entre el pensamiento y el pensamiento crítico reside en los criterios. Podemos pensar con exactitud o inexactitud. El pensamiento implica la evidencia que puede ser muy importante, importante o poco importante. Entonces, algunos criterios involucrados en la utilización del pensamiento crítico son: la exactitud, la justicia, la claridad, la utilidad y la profundidad. De forma que cuando pensamos lo hacemos para formarnos una opinión de lo que pensamos, pero cuando lo hacemos de manera crítica, aplicamos criterios adecuados para llegar a una conclusión o bien para evaluar lo que pensamos y reflexionamos sobre cómo lo hacemos (Alberta Education, 2008).

Igualmente, existen diferencias en cuanto a los procesos involucrados en el pensamiento y en el pensamiento crítico. Por ejemplo, cuando una persona piensa, solamente organiza y asocia informaciones e ideas y algunas veces elabora inferencias simples o sencillamente expresa sus preferencias personales. Al intentar hacer uso del pensamiento crítico, el ser humano se plantea preguntas de manera rigurosa, interpreta ideas para evaluar posibles alternativas y establecer la más razonable para resolver un problema.

En el presente trabajo nos apoyamos en la siguiente definición extraída de la revisión de la literatura: el pensamiento crítico es un juicio que implica tanto las habilidades cognitivas tales como la interpretación, el análisis, la evaluación, la consecuencia, la explicación y la autorregulación vinculadas a los criterios de un argumento como las actitudes del individuo pensante frente a otros puntos de vista (Facione, 1990). Esta definición destaca la importancia de los dos componentes del pensamiento crítico: la dimensión cognitiva que implica los procedimientos que van más allá de la simple aplicación mecánica de las reglas y la dimensión afectiva que comprende las actitudes para reconocer el momento donde es necesario utilizar una habilidad y su disponibilidad para aplicarla. Las actitudes de un pensador crítico son : es inquisitivo, tolerante, analítico, sistemático, maduro ; busca la verdad y tiene confianza en su razonamiento.

La vinculación del pensamiento crítico y los cursos de lenguas extranjeras

Según Vigostsky (1986), el lenguaje y el pensamiento son dos capacidades indisolubles con una influencia recíproca debido a que los seres humanos utilizamos el lenguaje para expresar nuestras ideas, nuestros argumentos así como el proceso de análisis.

La importancia del « cómo pensar » en la adquisición de lenguas extranjeras, particularmente del inglés, ha sido tema de varias investigaciones. A saber, Rafi (s/f) llevó a cabo un estudio al implementar los principios de la habilidad del pensamiento crítico con el propósito de aumentar la calidad de la redacción de los ensayos en inglés de 34 estudiantes del Servicio Social de Carrera (Civil Superior Services, CSS) de Punyab. Los hallazgos obtenidos han demostrado los beneficios significativos en la redacción y adicionalmente, en el uso del pensamiento crítico.

Por cierto, en el caso de los estudios de investigación sobre el francés como lengua extranjera, Allen (2004) analizó el desempeño del alumnado universitario que aprendían el FLE con el uso de portafolios de escritura con el objeto de evaluar les estereotipos que existen de las culturas de países francófonos. Los resultados a los que llegaron indican que los portafolios tuvieron una aceptación muy positiva en los alumnos puesto que permitieron un crecimiento intelectual al ser más conscientes de sus procesos metacognitivos.

Ahora bien, en otro orden de ideas, los teóricos del pensamiento crítico difieren en lo que concierne al uso de modelos de enseñanza métodos, materiales y actividades adecuadas para alcanzar la rigidez intelectual. Esta divergencia de ideas dependerá en gran medida de diversos factores tales como la materia que se enseña, los objetivos a alcanzar, los estudiantes, etc. Así, Facione (1990) sugiere un método explícito para la enseñanza del pensamiento que consta tanto de las habilidades como de las actitudes para pensar. De igual manera, Shirkani et Fahim (2011) proponen actividades que involucren la discusión, el análisis, la síntesis, la clasificación, la argumentación y la solución de problemas por parte de los estudiantes. La autenticidad en los documentos a fin de que los estudiantes encuentren una relación entre los materiales significativos y su uso en la vida real, de modo que existan mayores esfuerzos para evaluar sus procesos de aprendizaje.

Metodología

El presente estudio, el cual es constituido por objetivos descriptivos, siguió los fundamentos del enfoque cualitativo en investigación puesto que nos interesó conocer y comprender los significados que el equipo de docentes de FLE del Centro de Idiomas Extranjeros del ITESM, Campus Monterrey atribuían a su realidad. Los tres profesores de nacionalidades distintas que conformaban dicho equipo contaban con estudios de maestría y una experiencia profesional de entre 9 y 25 años. Para la recogida de datos se empleó la técnica de la entrevista individual semidirectiva en el período de junio-julio 2016. Una de las virtudes de este tipo de entrevista es que se centra en el discurso de los participantes interrogados en torno a ejes o temas principales definidos y resumidos previamente en una guía de

entrevista (Ávarez-Gayou, 2005). Las entrevistas, de duración de 15-30 minutos, fueron grabadas en formato mp3 con el fin de poder ser analizadas a lo largo de la investigación.

Asimismo, para realizar el análisis de resultados utilizamos el procedimiento del análisis inductivo. De acuerdo con Thomas (2006), el análisis inductivo es un enfoque que consiste en llegar a una idea por medio de la generalización al basarse, desde un inicio, en los objetivos o las preguntas de investigación. En una primera etapa se categorizaron los segmentos del texto que presentaban un significado único y se incluyeron subcategorías. Por último y para facilitar la codificación, empleamos una rúbrica de análisis hecha a mano.

Resultados

En este apartado, presentamos un resumen de las respuestas obtenidas por cada uno de los fragmentos de las preguntas, así como las discusiones de las mismas. Los resultados cualitativos se organizan en función de los temas e integran las tres categorías distintas en función a sus cualidades: la definición del pensamiento crítico según los profesores; los aportes de las capacidades intelectuales en el aprendizaje del FLE y para terminar, la estrategia o herramienta que favorece para enseñar a pensar en tales cursos.

Para empezar, nuestra intención era explorar la definición del pensamiento crítico según los profesores. En esta temática emergen dos subcategorías (habilidad y utilidad) y sus subcategorías asociadas. En sus percepciones, todos los profesores hacen alusión al componente cognitivo mientras que el componente afectivo aparece como inexistente en su caracterización. Por ejemplo, un profesor afirma que el pensamiento crítico involucra la habilidad de la autorregulación igual que la de evaluación (P=profesor y 1, 2, 3= número del profesor).

P1: Para mí sería una reflexión sobre el pensamiento y siempre tratar de saber si lo que pienso es correcto o no según algunas referencias del tema.

Otro profesor (P2) también ha identificado la habilidad de la evaluación. No obstante, en su descripción especifica una subhabilidad: la evaluación de las declaraciones. Por lo tanto, esos dos profesores aseguran que el pensamiento crítico consiste en las habilidades cognitivas. Por el contrario, observemos que un profesor (P3) lo percibe como una utilidad. Es importante identificar sus concepciones puesto que las mismas influyen en sus prácticas pedagógicas.

En general, los profesores participantes identifican los beneficios de las capacidades intelectuales en el aprendizaje del FLE. Esta subcategoría de los beneficios reagrupa el desarrollo de la actitud de mentalidad abierta al mismo tiempo que el desarrollo de la habilidad de la autorregulación y la argumentación en la motivación. Uno de los tres profesores (P2) manifiesta que el aplicar el pensamiento crítico en los cursos de lenguas conlleva a evaluar hechos, considerar diferentes puntos de vista y a evitar estereotipos y generalizaciones especialmente al momento de integrar los elementos culturales. Además, el hecho de interesarse

por la cultura de la lengua meta puede proveer al alumno de un conocimiento sobre su propia cultura y aumentar su motivación para aprender. La motivación según el P3 se logra gracias al papel activo del alumno al momento de pensar.

P2: Los alumnos al conocer otras culturas, tienen que tener una actitud crítica para poder valorar la suya en relación con otro idioma y otra cultura que están aprendiendo.

Como ya lo había anteriormente expuesto en su definición del pensamiento crítico el P1, la formación del pensamiento implica que el alumno desarrolle la capacidad de la metacognición con el fin de estar más consciente de su propio progreso y de mejorar las condiciones de su propio aprendizaje.

Para terminar, interrogamos a los profesores sobre la estrategia o la herramienta que ellos creían que favorecía en la enseñanza del cómo pensar en el curso de FLE. Entre sus respuestas no aparece haber convergencias. Sugieren el debate, el autocuestionamiento y el estudio de casos con documentos auténticos. En cambio, del análisis realizado se presenta la idea de que elección de la estrategia de enseñanza para facilitar la adquisición de los elementos de la lengua y favorecer el pensamiento debe efectuarse a partir de una planeación reflexiva que comprenda tanto la dimensión del pensamiento como la habilidad comunicativa por desarrollar.

Deliberaciones

En conclusión, se puede decir que el problema formulado en un inicio sobre cómo el profesorado de FLE del Centro de Idiomas Extranjeros del ITESM Campus Monterrey percibe el pensamiento crítico se resuelve parcialmente puesto que dentro de un trabajo de investigación no se puede llegar a examinar todo el panorama de posibilidades que éste puede tener.

Los resultados demuestran que, aunque las definiciones proporcionadas por los profesores no son completas, podemos constatar que reflejan las habilidades asociadas a la definición presentada en nuestros fundamentos teóricos. Se compartieron puntos de vista cuando les preguntamos acerca de la importancia de la didáctica de las habilidades del pensamiento: todos reconocieron el valor significativo de la inclusión del pensamiento en sus cursos de lenguas. Al referirse a las bondades de la enseñanza de la rigidez mental en el desarrollo de la competencia comunicativa, pudimos constatar que existe un vínculo con las actividades pedagógicas que sostienen son más eficaces para ponerlas en práctica. El debate, el autocuestionamiento y el estudio de casos como actividades pedagógicas se asocian con las contribuciones del ejercicio del pensamiento: mentalidad abierta y motivación.

Consideramos que nuestro estudio pudiera contribuir a intensificar la investigación sobre la noción del pensamiento crítico en el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras. Asimismo, estamos convencidas de que el hecho de no poseer una definición completa de este tipo de pensamiento puede significar un

obstáculo para integrarlo en los cursos de lengua. Por estas razones creemos que restan diversas tareas pendientes por resolver respecto a esta temática. Entre las principales limitantes se puede mencionar el uso de un solo tipo de instrumentos de recolección de datos y el número reducido de profesores de FLE entrevistados. Al mismo tiempo nos parece pertinente que futuras líneas de investigación se orienten en las prácticas de la formación intelectual dentro de los cursos de idiomas.

Referencias

Alberta Education. (2008). Intégration de l'analyse critique à l'enseignement et à l'apprentissage. Recuperado de: http://www.learnalberta.ca/content/esrm/pdf/embeddingcriticalthinkingintoteachingandlearning.pdf

Alvarez-Gayou J. L (2005). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México, D.F: Editorial Paidós.

Allen, L. (2004). Implementing a culture portfolio project within a constructivist Paradigm. Foreign Language Annals, 37(2), pp. 232-239.

Boisvert, J. (1997). Une stratégie d'enseignement de la pensée critique. Pédagogie collégiale. Vol. 11. no 2.

Butler, J., 2004, "What is Critique? An essay on Foucault's Virtue", The Judith Butler Reader, Blackwell, Oxford, p. 302-322.

DfEE, (1999). National curriculum for medern foreign langauages: key stages 3-4. London: DfEE and QCA.

Ennis, R. H. (2013). The Nature of Critical Thinking: Outlines of General Critical Thinking Dispositions and Abilities. Recuperado de: http://www.criticalthinking.net/longdefinition.html

Facione, P. A. (1990). Citical Thinking: A Statement of expert Consensus for purposes of Educational Assesment and Instruction. California: The California Academic Press. Recuperado de: https://assessment.trinity.duke.edu/documents/Delphi_Report.pdf

Paul, R., Binker, A. J. A., Martin, D., Vetrano, Ch. & Kreklau, H. (1995). Critical thinking handbook: 6th y 9th grades. Santa Rosa, CA, Foundation for Critical Thinking Rafi, M. S. (s/f). Promoting Critical Pedagogy in Language Education.International Research Journal of Arts&Humanities (IRJAH), 37, 63-73. Recuperado de: http://sujo.usindh.edu.pk/index.php/IRJAH/article/view/1150/1066

Schafersma, Steven D. (1991) An introduction to critical thinking. Traducido por Marco A. Dorantes, Mayo 2010. Recuperado el 23 de abril del 2014 desde: http://blogs.msdn.com/b/marcod/archive/2010/05/02/intropensamientocritico.aspx

Shirkani, S., Fahim, M. (2011, octubre 19-22). Enhancing critical thinking in foreign language learners. International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY) Dr Hugh Glenn, (Presidente). Istanbul, Turkey. Recuperado de: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811026759

Thomas, D.R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. American Journal of Evaluation, 27(2), 237-246.

Vigotsky, L. 1986 [1934]. Thought and language. Cambridge, MA.: MIT Press [Trad. cast.: Pensamiento y lenguaje. Barcelona: Paidós.

Zarzar Charur, C.A. (2015). Métodos y Pensamiento Crítico 1 (Acorde con programas EPOEM por Competencias y cuadrantes didácticos). México, D. F.: Editorial Patria.

Modelo andragógico aplicado a la enseñanza del inglés

Leticia Morales González
Elizabeth Alvarado Martínez

Resumen

En un centro de idiomas de una universidad pública, los adultos de 40 años o más, aprendientes del inglés, son una minoría, la mayoría son jóvenes de menos de 24 años. Con frecuencia los alumnos adultos de mayor edad tardan más que sus compañeros más jóvenes en realizar las actividades de clase, ocasionándoles frustración, por lo que algunos abandonan los cursos. Docentes del inglés no detectan a los adultos de más edad como un segmento que posee características de aprendizaje diferentes. Estudios reportan diferencias a nivel cognitivo entre adultos y jóvenes. Knowles, Holton , & Swanson (2001) sostienen que el enfoque andragógico ayuda a entender cómo aprenden los adultos, lo que permite al docente implementar actitudes y estrategias de enseñanza de acuerdo a las necesidades de adulto. El objetivo general de este estudio en proceso, es determinar en qué grado el docente de enseñanza del inglés conoce el enfoque andragógico o las características de aprendizaje de los adultos. Se adoptará la metodología investigación-acción de Lewin, dirigida a que los profesores mejoren su práctica a través de la indagación. Los ciclos de investigación-acción son la base para mejorar la práctica educativa. Integra las fases de: planificación, acción y evaluación de la acción.

Palabras clave: enseñanza, aprendizaje, inglés, andragogía, motivación.

Abstract

In a language center of a public university, adults of 40 years or over, English learners, are a minority, the most are under 24 years old. Frequently, older adult students take longer than their younger peers to complete the class activities, causing frustration, which is why some of them leave the course. English teachers do not detect older adults as a segment that has

different learning characteristics. Studies report differences in a cognitive level between adults and youth. Knowles, Holton, & Swanson (2001) state that the andragogic approach helps to understand how adults learn, which allows the teacher to implement attitudes and teaching strategies according to adult needs. The overall objective of this ongoing study is to determine to what extent the English teaching teachers know about the andragogic approach or the learning characteristics of adults. The action-research methodology of Lewin will be adopted, aimed at teachers improving their practice through inquiry. The action-research cycles are the basis for improving educational practice. It integrates the phases of: planning, action and evaluation of the action.

Key words: teaching, learning, English, andragogy, motivation.

Problema de investigación

Se realizó una revisión de seis reportes de investigaciones relacionadas a la andragogía y en términos generales a la enseñanza de adultos. Se encontró un estado del arte con ciertas peculiaridades. En el contexto internacional existe la necesidad de encontrar una metodología de enseñanza del inglés que responda a las necesidades actuales en función del creciente número de alumnos adultos mayores de 25 años que se incorporan al estudio formal de este idioma, tal como lo muestran los trabajos de Pontón y Fernández (2014) y Wallace (2012) en España, Deveci (2007) en Turquía, Rodríguez y Flores (2008) en Cuba. Resultando difícil encontrar reportes de investigaciones realizadas en México en relación a este tema. En otra modalidad educativa, el trabajo de Fernández (2009) orientado a la educación continua y a distancia, realizado en la Ciudad de México, muestra el interés que existe en apoyar el aprendizaje de los adultos para evitar la deserción escolar.

Por otro lado, el trabajo realizado por Lezama (2001) en el estado de Nuevo León, aun cuando no está enfocado específicamente a la enseñanza del inglés de adultos, es de gran utilidad para la presente investigación porque prueba que existen cambios a nivel cognitivo conforme la edad avanza y que estos cambios inciden directamente en el perfil de aprendizaje y en la velocidad de reacción en cuanto a los procesos cognitivos de los adultos. Cambios que sería conveniente tomarlos en cuenta en la optimización de las metodologías empleadas en la enseñanza del inglés a adultos.

Se advirtió que existe una tendencia hacia la adaptación de métodos y estrategias de enseñanza del inglés ya existentes para atender las necesidades de la población adulta como se expone en el trabajo de Pontón y Fernández (2014). En el trabajo de Rodríguez y Flores (2008) la propuesta es el empleo del enfoque comunicativo ya que en él se pueden optimizar ciertas características que presentan los alumnos

adultos, por ejemplo: la experiencia y conocimiento previos así como las estrategias que ya poseen para el aprendizaje.

Se observa que algunos de los trabajos revisados, expresamente enmarcan sus investigaciones en los principios andragógicos. Estos principios coadyuvan a optimizar las metodologías empleadas para la enseñanza de alumnos adultos, pues éstos contemplan características ampliamente observadas en adultos en un contexto de aprendizaje.

Se ha podido observar que un centro de aprendizaje de idiomas de un plantel educativo de educación superior, tiene un requerimiento de servicios en el aprendizaje del idioma inglés por parte de una población adulta que sobrepasa los 40 años. Pero su población más importante en ésta área son alumnos jóvenes, de menos de 24 años de edad, que se encuentran cursando una carrera a nivel de licenciatura o bien la preparatoria, en escuelas de la misma institución.

En los semestres iniciales se advierte que los estudiantes adultos de 40 años o más se sienten motivados para el aprendizaje del inglés pero ésta decae a medida que se avanza en el proceso de aprendizaje y que por ende aumenta el nivel de complejidad en la solución de ejercicios que se presentan en las habilidades de escribir, leer, escuchar y hablar. Es notorio que muchas veces los alumnos adultos de 40 años o más tardan más tiempo que los alumnos más jóvenes en desarrollar el trabajo que se realiza en clase, sobre todo si se trata de adultos con mayor edad. Dicha situación llega a provocar en ellos frustración, afecta su confianza acerca de su capacidad para aprender inglés y algunos de ellos abandonan los cursos.

Por otro lado, se observa que gran parte de los docentes enfocan su atención a cumplir con el programa establecido en función de que la mayoría de sus alumnos son jóvenes que se preparan para acreditar el examen de inglés de la universidad como requisito para graduarse. Por lo que con frecuencia, las diferencias que presentan los adultos en la forma de aprender no son solventadas con actividades de enseñanza que favorezcan las fortalezas que presentan los estudiantes adultos. Esto puede atribuirse a que haya en ellos un vacío de información en cuanto a las características inherentes a los adultos en situación de aprendizaje.

Es necesario que los docentes de enseñanza del inglés en el plantel citado exploren acerca de cómo aprenden los adultos, para lo cual es necesario que se familiaricen con los principios que propone el modelo andragógico, ya que esto les permitirá implementar actitudes y estrategias de enseñanza que le facilitaran al alumno el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. El enfoque andragógico abarca un panorama extenso acerca de los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje del adulto, difícil de incluirse todos ellos en una sola investigación, por lo que se tomó en cuenta la recomendación que hace Knowles (2001) acerca de enfatizar algunos de sus principios de acuerdo a las necesidades del contexto. Por lo que se opta por destacar el principio andragógico referente a la motivación.

Objetivo general

Coadyuvar en la práctica del docente del área de enseñanza del inglés de un centro de idiomas en un plantel educativo de educación superior mediante la aplicación del modelo andragógico con énfasis en la motivación para apoyar a los aprendientes del inglés de 40 años o más de edad para que obtengan las metas esperadas en la competencia de la lengua inglesa en cada semestre.

Objetivos específicos

- Determinar en qué grado conoce el docente de enseñanza del inglés los principios andragógicos o bien las características del adulto de más de 40 años en situación de aprendizaje.
- Identificar de qué manera el docente de enseñanza del inglés apoya a los alumnos principiantes en el aprendizaje del inglés, a conservar o incrementar la motivación con que los alumnos inician su aprendizaje.
- Determinar de qué forma el docente de enseñanza del inglés toma en cuenta las características del adulto de 40 años o más en situación de aprendizaje para diseñar las actividades en el salón de clases.

Desarrollo

Uno de sus principios irrenunciables es que toda persona tiene derecho a tener acceso a la educación a lo largo de toda la vida, para ello se trata de asegurar que las naciones implementen una política en la que sea incorporado en su sistema educativo los programas para el aprendizaje y la educación de adultos (UNESCO, 2017).

Sin embargo, el derecho al aprendizaje para toda la vida en la sociedad actual no ha llegado a ser una realidad. Longworth (2005) expresa que "incluso para la mayoría de los profesores de los centros educativos, el aprendizaje a lo largo de la vida es un concepto remoto, como la idea de una educación universal lo era en la sociedad del siglo XVIII" (p. 31) resaltando así la necesidad de que los profesores tengan una mayor conciencia de las diversas necesidades en materia de educación en los diferentes segmentos de edad de la población. Por lo que es el sentido de compromiso social un fuerte motor que impulsa a indagar de qué manera son atendidas en este centro de idiomas las necesidades del adulto mayor de 40 años que tiene el deseo o la necesidad de aprender inglés, en muchas ocasiones como medio para alcanzar un mejor nivel de vida o cubrir necesidades existenciales.

Existen múltiples factores que pueden intervenir en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, los cuales es conveniente que se tomen en cuenta para anticipar los posibles obstáculos que puede enfrentar el alumno de 40 años o más, que se inicia en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. El análisis de algunos de estos factores al mismo tiempo sustenta la necesidad de apoyar al adulto

en situación de aprendizaje de acuerdo a sus características y a sus necesidades particulares.

Se tiene presente la distinción entre lengua extranjera y segunda lengua, las diferencias en el contexto determinan condiciones de aprendizaje también diferentes. Sin embargo muchos autores no marcan ésta diferencia o bien se refieren únicamente a segunda lengua. Respetando las palabras de los mismos se usa el término segunda lengua en la exposición que se hace del tema en lugar de lengua extranjera que corresponde a ésta investigación de acuerdo a su contexto.

Steinberg (1993) considera que los aspectos que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua se engloban en dos tipos: los psicológicos y los sociales. En los aspectos psicológicos incluye el procesamiento intelectual, la memoria y las habilidades motoras, en lo social señala la interacción social y el lugar en donde se aprende la segunda lengua. Harmer (2003) observa que la edad y otras condiciones individuales del aprendiz como es la motivación deben ser tomadas en cuenta para tomar decisiones en las acciones docentes encaminadas a enseñar una segunda lengua. Brown (2007) enfoca la edad y factores que se derivan de ella, como son el desarrollo intelectual, el nivel de atención, los factores afectivos y el nivel de competencia en la lengua meta. Krashen & Tracy (1998) resaltan la importancia de las variables afectivas.

Reviste una gran importancia que el facilitador del aprendizaje de lenguas tome en cuenta las características individuales de sus alumnos, ya que de ésta forma podrá desempeñar su rol de guía del aprendizaje de una segunda lengua de manera más eficiente (Steinberg, 1993; Harmer, 2003; Brown; 2007). En este sentido Brown (2007) subraya que es conveniente que los facilitadores de la enseñanza de la lengua inglesa consideren a quién se enseña, qué le motiva al alumno a aprender una segunda lengua, además de tener presente el contexto en donde se aprende.

Lo expuesto apoya la actual propuesta en el aspecto de la importancia que reviste indagar sobre características personales del aprendiente adulto de 40 años o más que asiste al centro de idiomas, poniendo énfasis en la motivación que éste posee con respecto al aprendizaje del inglés. La andragogía con sus principios permite tener un panorama integral de las características del adulto en situación de aprendizaje, a la vez invita a enriquecer cada uno de sus principios con el conocimiento del docente acerca de cada aprendiente, para que éste sea el punto de partida para seleccionar estrategias de enseñanza que permitan al estudiante mantener o incrementar su motivación en base a los logros que obtengan en materia del aprendizaje del inglés.

De acuerdo a Merrian, Caffarella, & Baumgartner (2007) cuando se habla de desarrollo cognitivo, el punto de referencia es Piaget cuyo producto fue la descripción de las etapas de desarrollo intelectual del niño (etapa sensorio-motor, etapa preoperacional, etapa de operaciones concretas, etapa de las operaciones formales). Sus teorías, aunque elaboradas a partir de niños, han servido como base

para entender el desarrollo cognitivo de los adultos. Desarrollo cognitivo se refiere a los cambios en los procesos de pensamiento que ocurren mientras la persona crece. Las distinciones entre las etapas de desarrollo se observan en las diferencias cualitativas en la forma de tener sentido, entender y construir el conocimiento del mundo. Se argumenta que en el proceso de transición entre la etapa de operaciones concretas a la etapa de operaciones formales se experimenta un cambio significativo en este cambio se desarrolla el pensamiento abstracto, el cual es empleado ampliamente en el aprendizaje de los adultos.

Otras aportaciones proveen información para entender las diferencias cognitivas en las diferentes etapas de la vida, la hipótesis de la lateralización de los hemisferios cerebrales explica que conforme el niño madura, el hemisferio izquierdo (en los diestros), que controla las funciones analíticas e intelectuales, va siendo más dominante que el hemisferio derecho, lo que resulta en una tendencia del adulto a sobre analizar y ser intelectualmente enfocado cuando aprende una segunda lengua (Brown, 2007). Aspecto que algunas veces representa un obstáculo para el adulto aprendiendo inglés como lengua extranjera, en función de que en la práctica comunicativa de la lengua meta el excesivo análisis de lo que se comunica puede disminuir la espontaneidad en la interacción con otros y evitar la comunicación.

Steinberg (1993) considera que la memoria es esencial para el aprendizaje de una lengua y que con la edad ésta declina. En otra vía, Ausubel (citado en Muñoz, 2010) notó que los adultos ya han desarrollado una gran cantidad de aprendizaje significativo, en el cual el conocimiento nuevo se basa en los conocimientos que ya se poseen y que el aprendizaje mediante la memorización es utilizado más bien en la memoria de corto plazo o para propósitos de menor complejidad. En el aprendizaje de una segunda lengua es necesario proveer al aprendiente de actividades contextualizadas que promuevan la comunicación significativa, evitando aquellas que son excesivamente basadas en la memorización (Brown, 2007).

Los modelos que explican los cambios a nivel cognitivo han adoptado diferentes posturas, de acuerdo a Tennant (2006) el modelo de la estabilidad asume que la cognición del adulto permanece estable durante la madurez, el modelo del decremento que sugiere que a través de los años hay un decremento gradual en la capacidad de utilizar y organizar la información como resultado de un deterioro físico. Y como una variante del modelo de decremento, el modelo de decremento con compensación, el cual añade que aunado al decremento debido a la edad, se desarrollan mecanismos compensatorios basados en la experiencia que se ha acumulado durante la vida.

Aun cuando las posturas acerca de la cognición de los adultos pueden ser diferentes, todas ellas concuerdan en que los adultos poseen características cognitivas que les distinguen de las que corresponden a otras etapas de la vida. Diferencias que se consideran de trascendencia para la selección de instrumentos de enseñanza por parte del docente para proveer entornos que favorezcan un aprendizaje significativo.

La motivación es necesaria para iniciar el aprendizaje y después para sostenerse en el a veces difícil proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Sin la suficiente motivación, personas que tienen una habilidad notable pueden abandonar la meta. Como se sabe, la motivación es un elemento clave para lograr metas a largo plazo, que implica el alcanzar metas en el corto plazo. Por otra parte, con un alto grado de motivación las personas pueden superar considerables barreras que se presentan en el aprendizaje de una segunda lengua (Dörnyei, 1998). Si bien es ineludible la responsabilidad que los alumnos tienen sobre su propia motivación, es reconocida también la responsabilidad que el maestro tiene en el incremento y la dirección de la motivación de los alumnos.

La definición de andragogía se encuentra íntimamente relacionada a la definición de pedagogía que es el arte de enseñar a los niños. La andragogía es una teoría acerca del aprendizaje de los adultos (Knowles, Holton, & Swanson, 2001).

Como resultado del trabajo de Knowles, Holton, & Swanson (2001), la andragogía, además de constituirse como una teoría del aprendizaje de los adultos ofrece seis principios que permiten su aplicación en la práctica, describen tres niveles como resultado de un trabajo de actualización del modelo andragógico. Los seis principios que son fundamentales en la andragogía porque se consideran inherentes a los adultos en situación de aprendizaje, son: 1. La necesidad de saber del aprendiz. 2. El autoconcepto de los adultos. 3. El papel de las experiencias de los adultos4. Disposición para aprender. 5. Orientación al aprendizaje. 6. Motivación para aprender.

De acuerdo al trabajo de Gardner y colaboradores (citado en Lightbown & Spada, 2006) la motivación se define en relación a las necesidades comunicativas de los aprendientes y las actitudes hacia la comunidad de la segunda lengua. Se distinguen dos tipos de motivación: 1) la motivación integrativa, que se refiere a la que se deriva de la decisión de aprender una segunda lengua por crecimiento personal y enriquecimiento cultural, 2) la motivación instrumental se relaciona con aspectos más prácticos, como sería obtener un mejor empleo. Encontró que la motivación integrativa se hallaba más relacionada con el éxito o fracaso del aprendizaje de una segunda lengua.

Metodología

En el presente trabajo en proceso se pretende aplicar la metodología denominada investigación-acción. De acuerdo a Latorre (2015) este tipo de investigación está dirigida a que los profesores, en una forma preferentemente colaborativa, mejoren su práctica a través de la indagación. El proceso que sigue esta metodología se caracteriza por constituirse en ciclos que implican un ir y venir entre la acción y la reflexión, componiendo un espiral en donde ambos, la acción y la reflexión, integran el proceso y se complementan entre sí. Se contempla que un ciclo de investigación-acción no es suficiente cuando se quiere alcanzar todo el potencial en la implementación de mejoras en la práctica.

Específicamente se seguirá el modelo de investigación-acción de Lewin (citado en Latorre, 2015), quien describe la investigación-acción como ciclos de acción reflexiva. El espiral de ciclos de la investigación-acción es la base en la labor de mejorar la práctica, se integra por los pasos de: planificación, acción y evaluación de la acción.

De acuerdo a Latorre (2015) una característica de la investigación-acción es que el investigador, con el fin de profundizar en el problema utiliza el estudio de casos, el cual se comunica desde la perspectiva y el lenguaje de los participantes mediante un diálogo sin restricciones. Por lo que consideramos que el medio idóneo para la recogida de datos es la entrevista narrativa, ya que esta permitirá recabar la información, desde el punto de vista de los actores, acerca de las percepciones de los alumnos adultos respecto a la motivación que poseen en relación al aprendizaje del inglés como lengua extranjera, así como sus percepciones acerca del apoyo que reciben en su proceso de aprendizaje por parte del maestro. Por otro lado se realizarán entrevistas a los docentes para obtener sus percepciones con respecto a sus alumnos adultos, así como averiguar si consideran necesario apoyarlos en su proceso de aprendizaje y de ser así de qué forma lo hacen, si conocen del enfoque andragógico o bien, de las características de sus alumnos adultos.

Habiendo colectado la información pertinente acerca de la forma en que los alumnos adultos son atendidos en el centro de idiomas, desde la perspectiva de los alumnos y de los docentes, se procederá al procesamiento de los datos, los cuales serán analizados y discutidos. En torno a los resultados se dará un proceso de reflexión. Se procederá a evaluar la pertinencia de elaborar una propuesta didáctica que consistirá en un curso teórico-reflexivo con el propósito de dar conocer a los docentes del inglés, en el plantel citado, el enfoque andragógico, sus principios y su aplicación con énfasis en la motivación, como medio para que los profesores apoyen a los alumnos adultos de 40 años o más de edad en el aprendizaje del inglés mediante estrategias basadas en el conocimiento de las fortalezas que los estudiantes de esta edad poseen.

El estudio se ubica en un centro de enseñanza de idiomas de una institución educativa de nivel superior, en donde se imparten clases de diferentes idiomas, entre ellas clases de inglés. La población está constituida en su mayoría por jóvenes de menos de 24 años de edad que son también alumnos en diferentes facultades de ésta misma universidad, existiendo otras minorías, por ejemplo: alumnos ya egresados de la misma universidad, estudiantes de otros planteles educativos y adultos de diferentes ocupaciones.

Los participantes en este estudio son estudiantes del idioma inglés en el citado centro de idiomas, hombres y mujeres de 40 años o más, cuyo rango de edad fue seleccionado en base a Wlodkowski (2008) quien afirma que entre los 40 y 50 años de edad se presentan signos de deterioro en la visión, en las funciones respiratoria, cardiovascular, en la resistencia muscular y en las mujeres en el potencial reproductivo, pudiendo variar estas condiciones de persona a persona. Serán entrevistados todos los alumnos en esta categoría que deseen participar

voluntariamente en este estudio. El número de docentes de enseñanza del inglés participantes en el estudio será el mismo número de participantes estudiantes. Serán seleccionados los docentes que voluntariamente deseen ser entrevistados y que en su experiencia laboral hayan impartido clases a alumnos adultos de 40 años o más, o bien que en la actualidad cuenten con alumnos de la edad convenida para el estudio.

Deliberaciones

Los avances en el campo de la medicina el desarrollo de la ciencia y la tecnología han brindado conocimientos y técnicas para superar enfermedades que en el pasado llevaban a los individuos a la muerte a una edad más temprana, esto se ha traducido en un aumento en el promedio de vida de los seres humanos. En el área laboral existe una demanda de personal cada vez más altamente calificado que incluye la competencia en otras lenguas además de la lengua materna, en especial del inglés. Estos factores han influido para que se presente una tendencia mundial que va en aumento en el número de alumnos de 25 años o más que ingresan a los planteles de educación superior (Caruth, 2014).

De ahí la importancia que posee el profesor de lengua extranjera, pues es quien puede crear las condiciones necesarias para facilitar el aprendizaje de sus alumnos, y así contribuir a que el adulto sea exitoso en alcanzar las metas académicas que se esperan en cada semestre en el aprendizaje del inglés. El profesor podría favorecer el conservar o incrementar la motivación con que los alumnos adultos inician el aprendizaje de una lengua extranjera. Por lo tanto, el enfoque andragógico podría ser una forma de apoyar a estos alumnos, ya que éste modelo se caracteriza por ser flexible y adaptable a múltiples contextos de aprendizaje.

Referencias

Brown, H. D. (2007). Principles of Language Learning and Teaching. NY: Pearson Longman.

Caruth, G. D. (2014). Meeting the Needs of Older Students in Higher Education. Participatory Educational Research (PER).

Deveci, T. (2007). Andragogical and pedagogical orientations of adult learners learning English as a foreign language. New Horizons in Adult Education and Human Resource Development, 16-28.

Dörnyei, Z. (1998). Motivation in Second and Foreign Language Learning. Language Teaching, 117-135.

Harmer, J. (2003). The Practice of English Language Teaching. Malasya: Longman.

Knowles, M., Holton , E., & Swanson, R. (2001). Andragogía. El aprendizaje de los adultos . México: Oxford.

Krashen, S., & Tracy, D. T. (1998). The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. London: Prentice Hall.

Latorre, A. (2015). La investigaciòn-acciòn. Mèxico: Colofón .

Lezama, G. (2001). Un estudio de las capacidades cognoscitivas en las personas de edad avanzada con el personal profesional de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Universidad Autónoma de Nuevo León. Monterrey, Nuevo Léon, México.

Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). How Language are Learned. New York: Oxford University Press.

Longworth, N. (2005). El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica. Barcelona: Paidós.

Merrian, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). Learning in Adulthood a Comprehensive Guide. United States of America: John Wiley&Sons.

Muñoz , A. P. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva

crítica. Universidad EAFIT, 71-85.

Pontón, M. L., & Fernández, S. (2014). Eficacia de la enseñanza adaptativa en el aprendizaje del inglés de personas adultas. Magister, 82-89.

Rodríguez , L., & Flores, L. (10 de Noviembre de 2008). Revista Digital Universitaria. Obtenido de revista unam.mx: http://www.revista.unam.mx/vol.9/num11/art94/int94-4.htm

Steinberg, D. (1993). An introduction to Psycholinguistics. New York: Longman.

Tennant, M. (2006). Phychology and Adult Learning. Great Britain: Routledge.

UNESCO. (2017). UNESCO. Obtenido de http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/history/#topPage

Wallace,J. (2012). Use of Language Learning Strategies by Spanish Adults for Business English. International Journal of English Studies, 37-54.

Wlodkowski, R. J. (2008). Enhancing Adult Motivation to Learn. A Comprehensive guide for Teaching all Adults. San Francisco: John Wiley &Sons.

Curso de habilidades docentes en inglés: descripción y relevancia para los futuros nutriólogos

Jessica Mariela Rodríguez Hernández
Diana Paola Amaro de la Paz
Saúl Alejandro Favela Caballero

Resumen

Este artículo presenta una descripción de la primera edición del curso de Habilidades Docentes impartido en la Facultad de Salud Pública y Nutrición de la Universidad Autónoma de Nuevo León en el semestre enero-junio 2017. La competencia a desarrollar en esta unidad de aprendizaje es el adquirir las herramientas didácticas para manejar efectivamente un grupo de estudiantes. Los contenidos estudiados fueron teóricos y prácticos. Entre algunos temas abordados, se pueden incluir la logística de un curso, las relaciones humanas y la planeación de una clase. Cabe destacar que el curso fue en el idioma inglés, lo que implicó valerse de diferentes estrategias tanto por parte del profesor como de los estudiantes. Asimismo, la parte final de este escrito incluye la experiencia de los estudiantes pioneros en el curso, sus estrategias y retos a superar.

Palabras clave: habilidades docentes, enseñanza de contenidos en inglés, instrucción protegida, educación bilingüe, manejo de grupo

Abstract

This article presents a description of the Teaching Principles course in its first edition at Nutrition and Public Health School, UANL in January-August 2017. The competency to develop is acquiring didactic skills in order to manage a group effectively. This was a theoretical-practical course in which some of the topics studied were classroom logistics, human relations and lesson planning. It is important to point out that the course was taught in English, so it made the teacher and students use different strategies. In addition, this work includes the pioneer students' opinions, strategies and challenges about their experience through the course.

Key words: teaching skills, content-based instruction, sheltered instruction, bilingual education, classroom management

Problema de investigación

El problema yace en la necesidad de ofrecer a los estudiantes de la licenciatura en nutrición unidades de aprendizaje en un idioma diferente al materno, en este caso, el inglés. Uno de los ejes transversales del modelo educativo de la UANL es la internacionalización, en donde una de las características es fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por otra parte, el contar con una oferta bilingüe, además de contribuir en la formación integral de los estudiantes, fortalece el desarrollo profesional de los profesores bilingües, dado que la capacitación, actualización y formación continua de los docentes es primordial para asegurar la calidad educativa.

Uno de los rasgos del perfil de los estudiantes de la licenciatura en nutrición es que cuentan con un nivel limitado del idioma inglés. El porcentaje de estudiantes que lo dominan es bajo. Sin embargo, existen metodologías que apoyan la enseñanza de contenidos en un idioma extranjero para estudiantes que no son altamente competentes en tal idioma.

El impartir una clase de contenido en un idioma extranjero tiene grandes ventajas. Graber y Stoller (1997) se muestran a favor de la enseñanza basada en contenidos en un idioma extranjero y destacan algunos de sus beneficios:

- Los estudiantes están en gran medida en contacto con el idioma extranjero a través de los contenidos de la asignatura. Este aprendizaje "incidental" del idioma se da cuando el insumo de información es claro y relacionado con el conocimiento previo del estudiante.
- El aprendizaje es contextualizado, dado que se aprende el idioma extranjero en discursos auténticos y no aislados.
- Se eleva la motivación, ya que los estudiantes están conscientes del esfuerzo que realizan y que vale la pena cuando logran entender información compleja y desarrollar actividades de contenido en el idioma extranjero.
- Se promueve el aprendizaje cooperativo.
- Permite al profesor tener flexibilidad en el curso ya que se tienen muchas oportunidades para ajustar las clases con el fin de complementar los intereses y necesidades del grupo.

Existen estudios que prueban que la enseñanza basada en contenidos en otro idioma diferente al materno es efectiva solo sí se provee al estudiante con actividades bien diseñadas y contextualizadas, las cuales traen al aula muestras de lenguaje auténtico a través de una amplia variedad de sus funciones (Swain, 1988).

Por lo tanto, ofertar este tipo de optativas resulta relevante en la formación de recurso humano porque además de adquirir las competencias relacionadas con la

disciplina (nutrición y salud pública) también desarrollan habilidades propias de la docencia que contribuyen en su formación como nutriólogo, ya que se revisan recomendaciones para mantener un orden en el espacio de trabajo, clasificación y organización de documentos y un punto muy importante, es el cómo establecer una comunicación efectiva y cultivar las relaciones humanas con los pacientes. De igual manera, la creación de material didáctico puede ser de utilidad en las consultas para una explicación más clara del problema de salud que el paciente enfrenta. En este sentido, los estudiantes además adquieren la competencia de hablar frente a un grupo, lo que apoya en el desempeño del nutriólogo al momento de presentar alguna conferencia o sesión informativa.

Desarrollo

El curso de habilidades docentes es una unidad de aprendizaje optativa que los estudiantes pueden tomar en el quinto semestre de la carrera. Es una unidad de aprendizaje de dos créditos y de tres horas semanales (dos presenciales y una extra aula). El programa de este curso tiene como propósito proveer a los estudiantes de la licenciatura en nutrición de las herramientas didácticas para que puedan desempeñarse como docentes del área que les compete en un idioma adicional, en este caso el inglés. Las habilidades adquiridas durante el curso podrán aplicarse en cualquier nivel educativo, ya sea al trabajar con niños, adolescentes o adultos.

La primera parte del semestre es en su mayoría teórica. Sin embargo, cada tema que se estudia incluye como evidencia de aprendizaje el diseño y elaboración de una actividad de trabajo, esto es, se solicita a los estudiantes que una vez que lean el tema previo a la clase, construyan algún ejercicio para repasar lo más relevante del tema asignado. La hoja de trabajo debe incluir instrucciones claras, los reactivos, preguntas o elementos para repasar el contenido, los cuales deben ser mínimamente 10, y se debe agregar la clave de respuestas. De esta manera, los estudiantes desarrollan la habilidad para crear material didáctico. Los temas que se estudiaron a lo largo del semestre durante esta primera edición se describen brevemente a continuación.

El primer tema que se desarrolló fue "Manejo de Clase", en donde se hace la comparación entre lo que es un maestro efectivo e inefectivo, haciendo énfasis en que el maestro efectivo es aquel que maneja un grupo mientras que el inefectivo lo disciplina. Se estudia la definición de manejo de clase, sus características, las técnicas utilizadas por los dos tipos de maestros, las ventajas de proveer a los estudiantes de un ambiente de trabajo, la importancia de la planeación de clase tomando en cuenta diferentes aspectos como el espacio en el que se desarrolla la clase; el área de trabajo y su inmobiliario: el área de los estudiantes; el uso de las paredes como medio de comunicación, decoración y canal de aprendizaje; la ubicación de los libreros; el área del profesor y la preparación y organización de materiales entre otros (Wong y Wong, 2009).

El segundo tema que se discutió fue "La Logística del Salón de Clase". En este capítulo se abordan de manera más detallada, las recomendaciones para que el período escolar transcurra ordenadamente y surjan las menores confusiones con los estudiantes. Es un tema en el que se presentan los elementos que todo maestro necesita dejar en claro desde el inicio del curso, esto con el fin de que los estudiantes conozcan la manera cómo se va a trabajar. Este tema, además, sugiere qué hacer para tener el material de todos los estudiantes organizado y clasificado, así como el del profesor, copias, documentos oficiales, trabajos por revisar, tareas entregadas a tiempo y fuera de tiempo. Asimismo, se enlistan y describen qué accesorios pudieran resultar útiles para el profesor, como una bolsa, portapapeles o canasta. Además, se incluyen consejos sobre diferentes formas de atender a los estudiantes cuando es un grupo grande, diferentes actividades que los estudiantes pueden realizar si terminan el trabajo antes que los demás compañeros, qué hacer cuando llega un alumno nuevo, cómo asignar las tareas a quienes por alguna razón no asisten a clase, cómo hacer la recolección de trabajos o documentos sin perder el orden, cómo elaborar el portafolio de los estudiantes y asignar tareas (Rominger, Heisinger y Elkin, 2001). Por último, se identifican las ventajas de las diferentes formas para el acomodamiento de bancos o mesas, por ejemplo, si es en círculo, en herradura o tipo auditorio, entre otras maneras (Berčíková, 2007).

El tercer tema "Mejorando las relaciones y la comunicación" trata el enfoque humanista. En él, se presentan diferentes estrategias para mejorar las relaciones personales con los estudiantes. Por ejemplo, cómo iniciar una conversación, cómo motivar a los estudiantes a cooperar, cómo el profesor puede mostrarse como una persona confiable. Por otro lado, también se describen los llamados constructores, que son maneras de mejorar la relación entre el profesor y los estudiantes, como el monitorear las expectativas de los estudiantes en diferentes momentos del período escolar, el dejarlos explorar, el motivarlos, el darles reconocimiento cuando muestran progreso y el demostrar respeto. Se revisan las ideas de tres autores expertos en el tema de habilidades de comunicación: Ginott, Covey y Gordon. El primero se enfoca en la comunicación congruente, el segundo en el escuchar con empatía y el tercero en cómo eliminar obstáculos en la comunicación. La parte final de este capítulo aborda las diferentes maneras de comunicarse con los padres de familia o tutores y cómo preparar la información que con frecuencia desean saber sobre el desempeño de sus hijos (Charles, 2007).

El cuarto tema es "Cómo lograr que los estudiantes sigan procedimientos". En este capítulo se establece la diferencia entre disciplina y procedimientos. De esta manera se explica por qué los procedimientos y rutinas resultan indispensables para reducir la indisciplina e incrementar el tiempo en el que los estudiantes desarrollan actividades para lograr el aprendizaje. Así, el capítulo incluye ejemplos de procedimientos de la vida diaria para hacer una analogía de los procedimientos como una parte esencial de la vida escolar: cómo finalizar una clase, cómo disminuir el ruido en clase, cómo iniciar el ciclo escolar, entre otras rutinas. Aunado a esto, se

describen los tres pasos para enseñar procedimientos: explicar, practicar y reforzar, los cuales crean estructura para una clase.

Estos cuatro primeros capítulos forman la primera parte del semestre, y el primer examen parcial evalúa el conocimiento teórico sobre ellos. En la segunda parte del curso se estudian temas relacionados con la planeación de una clase de contenido en inglés, lo que permite que el estudiante practique o aplique el conocimiento adquirido. Se enseña a los estudiantes a preparar una clase bajo la metodología de Instrucción Protegida (*Sheltered Instruction Observation Protocol-SIOP*). Dicha metodología consta de ocho componentes clave para que una clase de contenido en un idioma extranjero resulte efectiva y provea al estudiante de suficiente andamiaje para que se logre el aprendizaje y la retención de información (Echevarría, Vogt y Short, 2004). Los componentes que se estudian son los siguientes:

- Preparación: Se elaboran las competencias de contenido y de lenguaje derivados del tema a presentar. La meta es lograr que el estudiante aprenda el contenido e incremente la competencia lingüística académica del inglés (en este caso).
- Desarrollo del conocimiento previo: Se refiere a construir puentes entre el conocimiento previo y experiencias pasadas de los estudiantes con el conocimiento nuevo. Se presenta el vocabulario clave que se manejará durante la explicación del tema.
- Insumo de información claro: Se utilizan diferentes técnicas para que el profesor presente y explique los contenidos de manera clara y entendible.
- Estrategias: Se utilizan diferentes estrategias para desarrollar en los estudiantes el nivel de cognición, metacognición y socioafectividad.
- Interacción: Se busca ofrecer a los estudiantes suficientes oportunidades para interactuar con sus compañeros y con el mismo profesor.
- Aplicación y práctica: Se provee a los estudiantes de actividades de práctica en donde los estudiantes apliquen el conocimiento de lo que han aprendido. En esta parte se intenta integrar las cuatro habilidades lingüísticas: comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita.
- Impartición: Se revisa que los estudiantes desarrollen las competencias establecidas en el primer componente del SIOP (Preparación). En esta parte se toma en cuenta el ritmo de la clase dependiendo del nivel de los estudiantes y se espera que su involucramiento en la clase sea de 90 a 100%.
- Evaluación continua: Se retroalimenta a los estudiantes a través de diferentes instrumentos para evaluar su progreso.

A través de estos componentes se estudia la metodología SIOP, sus características e implicaciones, y se presentan ejemplos de cómo incluir y aplicar los diferentes componentes en una clase o las clases que sean necesarias para estudiar una lección o tema. Paralela y progresivamente, a lo largo de la segunda mitad del semestre, los estudiantes van construyendo la planeación de su práctica de micro enseñanza,

donde el asesoramiento del profesor es un paso clave para que puedan lograr el desempeño esperado al momento de desarrollar dicha práctica.

Para esta actividad (evaluada como examen práctico), los estudiantes estructuran los momentos de la clase, diseñan el material didáctico para tal clase y la llevan a cabo frente a sus compañeros del grupo, simulando ser los profesores. Como proyecto terminal, llamado Producto Integrador de Aprendizaje (PIA), de manera individual los estudiantes desarrollan solamente por escrito la planeación de una clase de 60 minutos e incluyen las actividades de aprendizaje propias para repasar el tema y el material didáctico necesario para que la presentación de la información sea clara y entendible. Tanto para las prácticas de micro enseñanza, como para el PIA, se solicita a los estudiantes que elijan temas relacionados con la nutrición o la salud. Además, deben decidir el nivel de la clase, si será una clase para niños, adolescentes o adultos.

MY SIOP CLASS

1 LESSON PREPARATION

Common core state standard:
Content objetive:
Language objective:

Class/Subject:
Theme/Unit:
Lesson duration:
Grade level:

Supplementary materials:

2 BUILDING BACKGROUND

Key vocabulary:

How is the teacher going to introduce key vocabulary?

What is the teacher going to do in order to link the new information with students' prior knowledge and past experiences?

3 COMPREHENSIBLE INPUT

How is the teacher going to present the new information?

Estimated time:

What techniques is the teacher going to use to make his/her explanation clear?
___ simple sentences
___ simple vocabulary
___ gestures
___ multimedia
___ realia
_____
_____
_____

Estimated time:

Gráfica 1. Formato de planeación de clase basada en el modelo SIOP

A lo largo del semestre se desarrollan otras actividades que permiten a los estudiantes conocer más sobre las diferentes situaciones a las que se enfrentan los docentes. Una de las evidencias de aprendizaje consiste en hacer una presentación sobre una película relacionada con el trabajo de un profesor. Se les sugieren algunas películas de una lista o bien si ellos recuerdan alguna otra pueden elegir la que más les interese compartir. Durante la presentación deben destacar cinco puntos: 1) Una

breve sinopsis de la película (no más de 150 palabras); 2) Su escena favorita y justificación; 3) Las estrategias del profesor en la clase; 4) De qué manera el profesor lo/la inspira y 5) Una frase que refleje el tema de la película. A través de estos rubros, se busca sensibilizar a los estudiantes sobre las experiencias y retos de los profesores. En este mismo sentido, para involucrar al estudiante en el tema del quehacer pedagógico, como actividad para discutir en el salón de clase, se solicita a los estudiantes recorrer los pasillos de la facultad y entrevistar a otros profesores cuestionándolos sobre lo más gratificante y lo más retador de ser docentes. Una vez que tienen la información, regresan al aula y se inicia la discusión.

Deliberaciones

Cercanos al final del semestre, los estudiantes escriben un ensayo sobre su experiencia en el curso de habilidades docentes. Se les da libertad de escribir sobre lo que ellos gusten expresar, sus aprendizajes, miedos, retos, propuestas de mejora, motivaciones, opinión sobre la metodología, los contenidos y/o el docente, entre otros aspectos. Sus comentarios resultan de gran valía para la retroalimentación de los cursos académicos. En este caso, la experiencia que se comparte a través de los 23 ensayos recolectados abre un panorama de lo que implica tomar un curso de contenido en un idioma diferente al materno. A pesar de que mencionaron haber iniciado el curso con bajas expectativas, el hecho de que fuera en inglés despertó en ellos un deseo por superar este reto, permitiendo que se desarrollara de una manera activa el conocimiento del inglés y las habilidades como futuros docentes. Incluso aumentó la seguridad y confianza al momento de exponer frente a un grupo. Para lograrlo tuvieron que valerse de diferentes estrategias para hacer del curso una experiencia productiva.

La experiencia los hizo aún más conscientes de la importancia de hablar un idioma extranjero, y a pesar de que son pocos quienes tienen buen dominio del inglés, la gran mayoría afirmó que, a través de la enseñanza de los contenidos de la unidad de aprendizaje en ese idioma, percibieron que se logró avance en su competencia lingüística. Otro de los puntos que se señalaron en repetidas ocasiones fue la necesidad de estar preparados con técnicas de enseñanza, habilidades para explicar y estrategias para llevar a cabo una clase efectiva, en donde la planeación y la preparación de material juegan un papel importante para que el aprendizaje se logre en los estudiantes. Afirmaron que el tener esa formación, además de los conocimientos y destrezas en lo que refiere a nutrición, los hace ser profesionistas más competitivos con mejores oportunidades de empleo y con mayores posibilidades de contribuir a mejorar la calidad de vida de su entorno social.

Es un hecho que este curso está dirigido preferentemente a estudiantes con un nivel de inglés intermedio o avanzado, dado que quienes tienen un nivel básico deberán esforzarse mucho más para poder tener un buen desempeño en las evidencias de aprendizaje, presentaciones, escritos, trabajos en equipo, actividades, dinámicas, entre otras tareas. De esta manera, podrán verse beneficiados con el

curso y sentirse satisfechos con lo logrado. La unidad de aprendizaje es optativa. Sin embargo, ellos consideran que podría ser parte de las asignaturas de formación general dada su importancia y relevancia en el desarrollo de manejo de grupo. Por otra parte, el ofrecer más unidades de aprendizaje de contenido en un idioma extranjero contribuye a la Visión 2020 de la UANL y a elevar los indicadores de movilidad internacional. Para esto, se necesita tomar en cuenta dentro de la planeación estratégica de la Universidad la capacitación sobre métodos de enseñanza bilingüe a los profesores que cuentan con el dominio del inglés. Previo a la implementación de la formación continua, es importante diseñar la ruta crítica del proyecto, que inicia con un diagnóstico de necesidades y finaliza con la evaluación y el seguimiento. Dentro de este factor, entran otros en juego, como los recursos, las instalaciones de la dependencia (si cuentan con un Centro de Auto Aprendizaje de Idiomas), la colaboración entre docentes, el liderazgo de quienes dirigen el proyecto y las diferentes motivaciones, tanto intrínsecas como instrumentales de los que se involucran en la iniciativa.

Referencias

Echevarría, J., Vogt M. and Short, J. (2004). Making Content Comprehensible for English Learners: The SIOP Model. USA: Pearson.

Grabe, W., and Stoller, F. (1997). Content-based instruction: Research foundations. Recuperado de http://carla.umn.edu/cobaltt/modules/principles/grabe_stoller1997/READING1/foundation.htm

Charles. (2007). *Improving Relationships and Communication*. (pp. 127-142). Retrieved from http://ptgmedia.pearsoncmg.com/imprint_downloads/merrill_professional/images/charlesch8.pdf

Berčíková, P. (2007). *Teacher's Role in Pair Work* (Thesis). Masaryk University,Brno, República Checa. Retrieved from https://is.muni.cz/th/199495/pedf_m/diplomova_prace_Teacher_s_Roles_in_Pair_Work.pdf

Rominger, L., Heisinger, K and Elkin, N. (2001). *Your First Year as an Elementary School Teacher*. Roseville: Prima Publishing.

Swain, M. (1988). Manipulating and Complementing Content Teaching to Maximize Second Language Learning. TESL Canada Journal, 6, 68-83. Recuperado de http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ387350.pdf

Wong, H., and Wong, R. (2009). *First Days of School: How to Be an Effective Teacher*. Mountain View: Harry K. Wong Publications.

La mediación una estrategia para aprender entre alumnos

David Castillo Careaga ORCID/0000-0003-2669-0102
María de Jesús Lira Hernández ORCID/0000-0002-3952-8182
Oscar Mario Benavides Puente ORCID /0000-0003-1429-0275

Resumen

En este proyecto se presentan los avances de una investigación que se realizó con alumnos normalistas. El objetivo del estudio es explorar la percepción de los estudiantes sobre la necesidad de disponer de un tutor ante el nuevo ambiente escolar, bajo el enfoque de la mediación para generar un proceso de acompañamiento en cuestiones académicas, personales y de información de servicios escolares para el alumno de formación docente inicial. La metodología es de carácter cualitativo, por medio de la entrevista en profundidad. Entre los primeros hallazgos se concluye que en el alumno tutor hay mediación, consejo, apoyo del compañero, seguridad, confianza, ayuda mutua en tareas, comprensión en asuntos académicos y personales. Que aprender entre pares bajo la mediación es una estrategia para el aprendizaje que fortalece la trayectoria escolar de formación inicial.

Palabras clave: Mediación entre alumnos, interacción, tutoría entre pares

Abstract

In this project the advances of an investigation that was carried out with normalist students are presented. The objective of this study is to explore the perception of students about the need to have a tutor for the new school environment, under the focus of mediation to generate an accompaniment process in academic, personal and information issues of school services for the student of initial teacher training. The methodology is qualitative in nature, through the in-depth interview. Among the first findings it is concluded that in the tutor student there is mediation, advice and support from the partner, security, trust, mutual assistance in tasks, understanding in academic and

personal matters. That learning between peers under mediation is a strategy for learning and that strengthens the trajectory of initial education.

Keywords: Mediation between students, interaction, peer tutoring

Problema de investigación

El objetivo del presente estudio preliminar, surge del planteamiento que cuestiona ¿Cómo se puede aprovechar la oportunidad de aprender en forma mediadora entre alumnos de formación inicial? Y permite explorar la necesidad de disponer de un tutor par (mediador), entre normalistas, que permita generar un proceso de acompañamiento en las necesidades académicas, personales y de servicios escolares del alumno de formación docente inicial. Por ello, el problema se plantea de la siguiente manera:

Desarrollo

En la actualidad la sociedad del siglo XXI enfrenta nuevos retos ante el constante cambio, producto de nuevas economías, los avances de la ciencia y de la tecnología, frente a lo que la educación en todos los niveles no está ajena. En el caso de la educación superior, nuevos paradigmas y desafíos, han replanteado las formas de gestión con que se instruye a los futuros profesionales. Entre esas exigencias se pueden contar las que demandan el aprendizaje de los estudiantes y, en consecuencia, la oferta de una educación integral, para lo cual se requieren estrategias que atiendan y apoyen esta demanda. Ante lo anterior, surge el Programa de Tutoría como estrategia en las Instituciones de Educación Superior (IES), donde se incluye la Educación Normal.

Frente a una sociedad cada vez más susceptible al conocimiento, debido al flujo constante de información y la democratización de las vías para obtenerla, enseñar a otros es una tarea que responde a los retos que plantea este mundo cambiante. La premisa es aprender entre pares: cooperar para aprender, la interacción y la mediación como herramientas de aprendizaje. Sobre ello, Ferreiro y Espino (2009:116), señalan, que el proceso de mediación se da en la interacción cara a cara de dos o más sujetos interesados en una tarea que van a realizar.

Si la estrategia de tutoría se define como la acción de acompañamiento, que brinda apoyo individual por parte del docente o entre iguales, de manera personalizada, ésta busca favorecer una mejor comprensión de los problemas que enfrenta el alumno, sobre todo en lo que se refiere a su adaptación al ambiente universitario (ANUIES, 2000:7). Una de las acciones que se implementan para los alumnos de nuevo ingreso en las formadoras de docentes, de cualquier nivel o modalidad, es la plática informativa sobre los servicios educativos que ofrece la

institución, las diferentes licenciaturas o especialidades a las que podría acceder, el mapa curricular, orientación sobre los departamentos y trámites escolares que requerirá de cada uno de ellos, e incluso, la forma de obtención del título. Sin embargo, lo anterior no son acciones que abonen en la prevención de la deserción o en la interrupción de su formación profesional o para una convivencia escolar durante su trayecto formativo.

En este contexto, es necesaria una acción colateral del programa de Tutoría, que permita atender a los alumnos, de nuevo ingreso o avanzados, en su proceso de formación docente, tanto en lo académico como en lo personal. Ante esa situación, es necesaria la tutoría entre iguales, sustentada en el aprendizaje cooperativo, concepto utilizado en los países anglosajones, más concretamente la escuela escocesa desarrollada por el Centre for Peer Learning (Duran.D, 2006.p.1), como un método de aprendizaje entre pares, bajo la denominación peer tutoring.

Con todo lo anterior, como se ha señalado en el apartado anterior, surge el planteamiento ¿Cómo se puede aprovechar la oportunidad de aprender en forma mediadora entre alumnos de formación inicial? Premisa que permite establecer como objetivo: Explorar la necesidad de disponer de un tutor par (mediador), entre normalistas, para generar un proceso de acompañamiento en las necesidades académicas, personales y de servicios escolares del alumno de formación docente inicial.

Cabe destacar que las ideas aquí presentadas son resultado de un estudio exploratorio llevado a cabo con estudiantes de la Licenciatura de Educación Secundaria, del Plan 1999, organizado en tres apartados. En el primero, se revisa el marco referencial de la tutoría par, los supuestos teóricos, la fase normativa de la tutoría, el origen de la tutoría de pares y las investigaciones que se han realizado sobre la tutoría entre iguales en México; en el segundo, se aborda el sustento metodológico; y, por último, se presentan los resultados y las conclusiones derivadas de la indagación.

Supuestos teóricos e históricos de la tutoría de pares

En el proceso de la gestión de la tutoría hay una nueva posición orientada al desarrollo personal y humano de los alumnos; en ella, se encuentra la corriente de las relaciones humanas y los procesos de toma de decisiones, en donde se apela a un modelo formativo-educativo basado en la comunicación bidireccional. Este paradigma estaría en congruencia con lo que plantea la UNESCO, en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción, en su "Marco de Acción Prioritaria Para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior" (1998), que establece la necesidad de modificar el proceso de aprendizaje en la educación superior: "En un mundo en rápida mutación, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige, en la mayor parte de los países, reformas en profundidad y una política de ampliación del acceso"(UNESCO, 1998, p. 38).

En este marco, la tutoría de pares constituye una vía para el establecimiento de un modelo formativo-educativo, con una comunicación bidireccional entre alumnos, centrada en el proceso de aprendizaje del que recién ingresa a una institución de educación superior. La tutoría entre iguales o de pares, como lo señalan Duran y Vidal (2012), tiene su fundamento en la relación que establecen dos individuos que asumen una relación asimétrica, entre un enseñante o tutor y un aprendiz o tutorado, que bien pueden establecer roles fijos o recíprocos (Topping, 1988) y que comparten metas comunes, las cuales se alcanzan gracias a la interacción que ambos tienen con el docente.

El método de aprendizaje cooperativo se sitúa en el marco conceptual del paradigma emergente, "aprender enseñando" -learning by teaching- (Durán, 2011, p. 5), de ahí que aquello que señala Cortese (2005), sobre que la actividad de enseñar adquiere un alto potencial de aprendizaje cuando se conforma a través de formatos bidireccionales de interacción, tenga eco en la acción tutorial que implica un aprendizaje simultaneo al proceso de enseñanza que aplica en su compañero tutorado, principalmente porque este conlleva la organización previa de los contenidos, actividades a desarrollar y la co-construcción de conocimientos gracias a la mediación, divergencias de opiniones e ideas, y consenso de respuestas.

Esta mediación pedagógica, se manifiesta en la teoría de la dialéctica del desarrollo de la realidad y como parte de ella, según Hegel, "el papel del sujeto mediador y del proceso de mediación para conocer el mundo que nos rodea" (citado por Ferreiro, 2009, p.114). Por su parte, el tutorado aprenderá gracias a la mediación del compañero tutor, la ayuda personalizada y ajustada recibida, que le permitirá el avance desde su nivel de desarrollo real a nivel de desarrollo potencia. Al respecto, Duran (2006, p.1), señala que "los alumnos pueden mediar entre la actividad mental de un compañero y la nueva información que éste trata de aprender"; por lo tanto, pueden actuar como maestros de sus compañeros.

Origen de la tutoría entre iguales

Los antecedentes históricos de la tutoría entre iguales van desde el instituto de oratoria en el mundo clásico, donde los alumnos fungían como modelo de los noveles, hasta nuestros días, en que los países anglosajones desarrollan modelos de tutoría de pares. En México, por su parte, se debe destacar la importante tarea, en torno a las aportaciones sobre este rubro de la tutoría entre pares a Rubio Rosas (2009), de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), quien visualiza la tutoría como parte de un proceso de aprendizaje entre estudiantes. Del mismo modo, Rosas y Santillana Romero (2012), de la Normal de estado de Puebla, expone el caso de un estudiante que brinda apoyo a otros en el tratamiento de contenidos disciplinares.

Marco normativo de la tutoría en México

En nuestro país, las experiencias de tutoría se remontan a los años 40 en la Universidad Nacional Autónoma de México, pero adquieren reconocimiento a partir del 2000 en las IES ante la recomendación de la ANUIES. En la Universidad

Autónoma de Nuevo León (UANL) se implementó esta estrategia bajo la Visión 2006, referente que impulsa el programa de tutoría en las Escuelas Normales del estado, con el propósito de acompañar y apoyar en su formación al alumno y detectar en su desarrollo acciones de riesgo en ese proceso de aprendizaje y de enseñanza.

En este sentido, el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal en el Estado de Nuevo León, denominado PEFEN 1.0 (2007), generó la necesidad de diseñar un programa que incidiera en la calidad de los servicios y en la mejora de la gestión de las Instituciones Formadoras de Docentes. Así mismo, derivados de Programa de Fortalecimiento de la Gestión (PROGEN) y del Proyecto Integral Académico, se pone en práctica el Programa de Orientación y Formación Integral del Estudiante Normalista (POFIEN), que responde a los lineamientos de la ANUIES, que refiere que las IES han de ofrecer programas de tutoría para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes, de modo que se permita elevar la eficiencia terminal, la titulación y disminuir los índices de deserción y reprobación.

Pese a lo expuesto, los trabajos sobre la conceptualización del programa de tutoría que tienen en forma particular los estudiantes y maestros en las escuelas normales son limitados; tal vez por ello, existen pocos estudios enfocados en la percepción del proceso de la tutoría que le asignan tutores y alumnos, tal como lo hacen Nájera Ruiz y García Aguilar (2007) en su estudio sobre las representaciones y significados de la tutoría en la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan.

Metodología

El estudio se aborda desde el enfoque cualitativo que, según Taylor & Bogdan (1987), busca el descubrimiento, dado que los sujetos son estudiados en su contexto desde la perspectiva total, pero a la vez acude a la interpretación del escenario donde se realizó el estudio. Para la recopilación de datos, se utilizó la entrevista en profundidad con la finalidad de obtener información sobre la vida o experiencia concreta de una persona (Selltiz, 1980). Las entrevistas se realizaron bajo la guía de una pregunta detonadora: ¿Es necesario existencia de un tutor par mediador, para apoyar los asuntos informativos, académicos o personales y las trayectorias de formación inicial? Cabe señalar que la conversación respetó el ritmo del entrevistado, con la pretensión de lograr la sinceridad en las respuestas, tal como lo señala Martínez (2013). Posterior a esta parte del proceso, se realizó la transcripción de cada entrevista.

El trabajo de campo se realizó en la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza", con 45 alumnos voluntarios (15 de 1°, 15 de 3° y 15 de 5° semestre) de las nueve especialidades de la modalidad escolarizada, en el período de Agosto-Diciembre de 2016. El procedimiento para la selección de la muestra es no probabilística, a juicio del investigador. Al respecto, Giroux y Tremblay (2009) indican que el propio investigador selecciona los elementos, porque le parecen típicos del grupo al que pertenecen. Para la codificación, se diseñó un sistema con

seudónimos con la intención de mantener el anonimato y confidencialidad de los sujetos de estudio; posteriormente, se realizó el análisis, la interpretación de las categorías bajo el enfoque de comparación constante de Glaser y Strauss (1967. citado en Martínez, 2013, p. 73).

Resultados

En este apartado se exploran algunos aspectos relacionados con la existencia de la figura de un tutor entre iguales para alumnos normalistas, producto de las declaraciones (citas) de los alumnos que fueron entrevistados, resaltando las categorías más reiterativas. Con la intención de proteger la confidencialidad prometida a cada uno de los alumnos participantes, se usan seudónimos (Cada viñeta alude a las expresiones de cada alumno (a), semestre y especialidad).

"En ocasiones necesitamos opiniones de mis compañeros, así como consejos de los mismos compañeros de otra especialidad, sobre asuntos académicos o de información de la escuela". (Extracto de entrevista-Garro de 1° de Matemáticas). Categoría: Consejos.

"Siempre es bueno saber y contar con algún mediador compañero(a) que sepa de lo que nosotros no sabemos, es bueno acudir con un compañero cuando tengamos problemas en la escuela".(Extracto de entrevista-Pato de 1° de Historia). Categoría: disponer de un compañero.

En estos relatos son evidentes las categorías de consejo y apoyo de un compañero ante problemas y al recurrir a otro para su ayuda se manifiesta un apoyo. En este proceso, como lo señala Duran (2006), en la ayuda se actúa como maestro de sus compañeros y se genera una oportunidad de aprendizaje interactivo.

"Yo considero que sí es importante contar con un compañero mediador, ya que muchos de nosotros, o casi siempre tenemos algún problema, y con él nos podemos expresar con más seguridad que con nuestro maestro o tutor". (Extracto de entrevista-Ala de 3° de Biología). Categoría: Seguridad y comunicación con nuestros iguales.

Yo creo que sí, ya que el tutor par-mediador atiende las necesidades del grupo o de los compañeros, pues su experiencia es útil con sus consejos. (Extracto de entrevista-Tito de 5° de Matemáticas).

"Es muy importante el alumno tutor de otros semestres, nos puede ayudar en los asuntos que tengamos en la carrera". (Extracto de entrevista-Ena de 1° L. Extranjera). Categoría: La experiencia con sus consejos del alumno de semestres anteriores.

"Sería buenísimo, ya que él puede explicar con palabras de nosotros la explicación de un tema o problema (Extracto de entrevista-Safo de 5° de Español). Categoría: El alumno tutor explica mejor por nuestro léxico.

“Creo que sí es necesario un tutor compañero, porque puede atender las necesidades del grupo de los compañeros con diversas materias y asuntos personales, yo puedo hacerlo de forma voluntaria”. (Extracto de entrevista-Josa de 5° semestre de F.C.E). Categoría: Atiende mejor las necesidades del compañero (confianza en alumno tutor).

En estas evidencias son relevantes las categorías de seguridad, comunicación entre iguales que se manifiesta entre compañeros, al no tener confianza con el maestro o tutor; al mismo tiempo, hay una brecha de generación, donde se recurre a la edad, el lenguaje entre compañeros de la misma edad o sexo para la explicación de un tema.

“Yo creo que sí, ya que el tutor par atiende las necesidades del grupo o de los compañeros, pues su experiencia es útil con sus consejos. (Extracto de entrevista-Tito de 5° de Matemáticas).

“Es muy importante el alumno tutor de otros semestres, nos puede ayudar en los asuntos que tengamos en la carrera. (Extracto de entrevista-Ena de 1° L. Extranjera). Categoría: La experiencia con sus consejos del alumno de semestres anteriores.

En estos relatos es notoria la experiencia como categoría, ya que el alumno de semestres posteriores representa para el que viene en proceso un apoyo básico porque ya conoce el camino y su consejo lo toma como elemental, así su apoyo le genera confianza.

Deliberaciones

Con base en los resultados parciales de esta investigación, donde se exploró la visión de los alumnos sobre la necesidad de disponer de un tutor par como mediador, bajo el enfoque de cooperación como modelo didáctico, se pueden señalar los siguientes hallazgos.

Hay categorías relevantes tales como consejos, compañeros, seguridad, comunicación, comprensión y atención a las necesidades. Por un lado, en el proceso de campo, se encontró que, al contar con un tutor par entre los alumnos normalistas, hay una serie de categorías en esta práctica escolar de tutoría mutua, sobresaliendo la estrategia de interrelación, donde se observan vínculos personales que se generan entre los normalistas, ya que al disponer de un compañero de confianza, se construye una valoración personal logrando una gestión de relaciones. Así mismo, esta práctica fomenta competencias de comunicación y sociales, lo que permite se fortalezca la trayectoria escolar.

Se enfatiza en los testimonios señalados por los alumnos y alumnas, lo siguiente: Es evidente la necesidad de contar con un alumno mediador y de acompañamiento entre los mismos alumnos, lo cual es ratificado por Duran (2006) que afirma que los alumnos pueden actuar como mediadores. Esta práctica escolar entre iguales es una estrategia que está presente en el mismo quehacer de la enseñanza; por lo tanto ,

son momentos de aprendizaje que deben de aprovecharse. Es decir, en el proceso de la práctica docente, es importante valorar el quehacer cotidiano y los aprendizajes derivados del proceso, entre ellos la interacción y la mediación. Con respecto a esta categoría, el mismo autor señala que los docentes deben aprender a utilizar las interacciones entre alumnos como una herramienta de aprendizaje que siempre está presente en el ambiente áulico.

Es importante destacar que esta práctica escolar apoya el modelo centrado en el aprendizaje del alumno; por lo tanto, es de gran utilidad para mejorar el hacer de la tutoría para monitorear la trayectoria escolar y, al mismo tiempo, se recomienda como referente para una evaluación del programa de tutoría, vista desde los tutorados, como bien lo señala Gutiérrez (2003), como un referente de evaluación para el modelo centrado en aprendizaje del alumno que se plantea un cambio fundamental en las formas de trabajo educativo.

Referencias

Giroux, S., & Tremblay, G. (2009). *Metodología de las ciencias humanas. La investigación en acción*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Gutiérrez, O. Á. (2003). Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje, estado del arte y propuestas para su operativización en las Instituciones de Educación Superior nacionales la evaluación en los enfoques centrados en el aprendizaje. Recuperado a partir de http://www.academia.edu/6302372/ENFOQUES_Y_MODELOS_EDUCATIVOS_CENTRADOS_EN_EL_APRENDIZAJE_ESTADO_DEL_ARTE_Y_PROPUESTAS_PARA_SU_OPERATIVIZACI%C3%93N_EN_LAS_INSTITUCIONES_DE_EDUCACI%C3%93N_SUPERIOR_NACIONALES_La_evaluaci%C3%B3n_en_los_enfoques_centrados_en_el_aprendizaje

Martínez, M. M. (2013). *Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación* (Edición: 3). México: Trillas.

Nájera Ruiz, F., & García Aguilar, M. Á. (2007). El proceso de la tutoría en la Escuela Normal de Los Reyes. Representaciones y significados. En *IX Congreso Nacional del Consejo Mexicano de Investigaciones Educativa*. Mérida, Yucatán.

Rosas, C. S., & Santillana Romero, H. (2012). La tutoría entre iguales en la formación integral de los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Física. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *8*, 1-13.

Rubio Rosas, L. (2009). La tutoría entre pares como apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes de primer ingreso: ¿Aprendizaje mutuo? En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*.

Selltiz, C. (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales* (1ª ed. edition). Madrid: Rialp.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación / Introduction to Qualitative Research Methods*. Barcelona etc: Paidós Ibérica Ediciones S A.

La práctica docente en nivel bachillerato que impacta en el aprendizaje constructivo del estudiante

Marta Nieves Espericueta Medina
Lilia Sánchez Rivera
María Cristina Cepeda González

Resumen

Los objetivos de la investigación son: Conocer cómo se relaciona las estrategias de aprendizaje, la práctica docente y la evaluación del estudiante y mostrar las diferencias de opinión que existe entre hombres y mujeres respecto a las estrategias de aprendizaje. La presente investigación es de carácter cuantitativa, está diseñada bajo el tipo transversal, los estudios que se utilizarán serán los descriptivos, comparativo e integracional. Ante la pregunta de Investigación ¿Cómo se relaciona la práctica docente y la evaluación del estudiante de bachillerato con sus estrategias de aprendizaje? Se elaboró un instrumento que consta de 87 variables simples aplicado a 100 estudiantes de la escuela de bachilleres "Ateneo Fuentes" de la Universidad Autónoma de Coahuila. Entre las principales conclusiones radica el hecho que la matética (entendida esta como la práctica) del docente debe integrar el hecho que el docente muestre entusiasmo por la materia que expone, que logre captar la atención de los estudiantes por medio de la variación del tono de voz, que tome en cuenta las opiniones de los estudiantes ya que al hacerlo demuestra interés por sus estudiantes.

Palabras clave: Estrategias de aprendizaje, evaluación, práctica docente, ambientes de aprendizaje

Abstract

The objectives of the investigation are: The main objectives are two: To know how the learning strategies are related, the teaching practice and the evaluation of the student and show the differences of opinion that exist between men and women regarding learning strategies. The present investigation is of quantitative character, is designed under the transversal type,

the studies that will be used will be the descriptive, comparative and integrational. Before the question of Research How is the teaching practice and the evaluation of the student related to the learning strategies? An instrument was developed that consists of 87 simple variables applied to 100 students of the baccalaureate school "Ateneo Fuentes" of the Autonomous University of Coahuila. These strategies range from simple study skills, to complex thought processes. "Among the main conclusions lies the fact that the matética of the teacher must integrate the fact that the teacher shows enthusiasm for the subject that exposes, that manages to capture the attention of the students by means of the variation of the tone of voice, which takes into account the opinions of the students since doing so demonstrates interest for their students.

Key words: Learning strategies, evaluation and teaching practice, learning environment

Problema de investigación

Actualmente el docente no se le considera como el centro de la educación y esto lo convierte en un facilitador mientras que el estudiante ocupa ese lugar. Pero a pesar de que se considera el centro, se ha dejado de lado el autoaprendizaje, noción que se impulsa mediante el uso de las denominadas estrategias de aprendizaje.

La presente investigación estudia la relación existente entre la práctica docente, la evaluación y las estrategias de aprendizaje. Se realizó una investigación de carácter cuantitativa, está diseñada bajo el tipo transversal.

La investigación se llevó a cabo con estudiantes de nivel medio superior de la Escuela de bachilleres "Ateneo Fuente" la cual pertenece a la Universidad Autónoma de Coahuila.

Desarrollo

Debido a los retos a los que se enfrenta la educación donde se ha pasado de un modelo centrado en la enseñanza, a uno centrado por completo en el estudiante, llegando al punto de cambiar el nombre de proceso de enseñanza-aprendizaje, a llamarle proceso de aprendizaje-enseñanza.

Aunado a los cambios antes mencionados, el auge de la implementación del aprendizaje significativo el cual permite a los estudiantes construir su aprendizaje, dio como resultado las estrategias de aprendizaje.

Pitalúa, (2012) por su parte, menciona que las estrategias de aprendizaje "son acciones o procedimientos que facilitan el aprendizaje, el cual está bajo el control

del estudiante. Estas estrategias van desde las simples habilidades de estudio, hasta los procesos de pensamientos complejos".

Refirmando lo anterior la Enciclopedia de Clasificaciones, (2016) dice que "se entiende bajo el nombre de estrategias de aprendizaje a todos aquellos planes, pasos o rutinas que utilizan los alumnos para hacer más sencilla la recuperación, almacenamiento, uso y obtención de información para aprender un nuevo conocimiento". El principal propósito de las estrategias de aprendizaje, es que el estudiante al elegir una sea le sea fácil su aprendizaje.

Para González, (2013) "las estrategias de aprendizaje constituyen formas complejas de integración de saberes que funcionan como instrumento flexible, adaptativo para propiciar aprendizajes, y requieren del tratamiento didáctico en el contexto escolarizado".

Aun cuando las estrategias de aprendizaje son elección de cada estudiante, es necesario que en el aula el docente fomente la utilización de estas, y además que incite a cada estudiante a utilizar la estrategia que mejor le convenga.

Es importante mencionar que es el docente quien debe señalar a los estudiantes la importancia de disponer de adecuadas estrategias de aprendizaje, para lograr buenos resultados en su ejecución académica.

La estrategia de recirculación de la información dice Legorreta, (2015) "se consideran como las más primitivas utilizadas por cualquier aprendiz. Dichas estrategias suponen un procesamiento de carácter superficial y son utilizadas para conseguir un aprendizaje verbal". Estas estrategias incluyen actividades tales como el subrayado, el copiar, tomar apuntes, entre otras.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje de elaboración "tienen que ver con un incremento de alguna construcción de tipo simbólica que el individuo trate de aprender de la forma que resulte lo más significativa posible" Enciclopedia de Clasificaciones, (2016). En estas estrategias el estudiante asimila la información, y la hace suya de tal forma que le acomoda sus propias palabras.

Para González D (2012) "el estudiante que actúa estratégicamente debe ser, consciente de sus propósitos, y en función de estos, elige y coordina la aplicación de uno o varios procedimientos de aprendizaje realizando acciones de control que conduzcan al perfeccionamiento de la estrategia".

En cuanto a la evaluación desde tiempos remotos el ser humano ha buscado asignarle un valor a todo cuanto esté a su alrededor, y esto también se ha hecho presente en la educación donde los docentes buscan la evaluación de los aprendizajes de los alumnos asignándoles una calificación cuantitativa y en algunas ocasiones cualitativa. Actualmente el tema de la evaluación se ha vuelto muy recurrente, ya que ha cobrado gran relevancia en diversos sectores de la sociedad.

Po lo que para Guerra (2007), la evaluación es un proceso basado en la premisa de la mejora del desempeño en la espera de resultados y contribuciones específicas, pero que ayude a identificar esos resultados y las consecuencias no anticipadas.

Evaluar el aprendizaje consiste en juzgar lo que el alumno ha aprendido después de una fase de la enseñanza.

Por Evaluación del Aprendizaje se entiende: el proceso que permite determinar el grado de asimilación de los contenidos del curso por parte de los participantes. Se trata de medir el nivel de modificación producido en el conocimiento, habilidades y/o actitudes, atribuible a la formación recibida, producido en los alumnos.

Anteriormente cuando se hablaba de la evaluación de los estudiantes, solamente se evaluaban los conocimientos que este había adquirido, dejando de lado otras cuestiones que eran importantes para el desarrollo del estudiante.

Actualmente se ha incorporado además de la evaluación de los conocimientos, la evaluación de actitudes y de las habilidades, aun cuando se han venido incorporando a lo largo de los años aun no quedan del todo incorporadas.

Luna, (2010) por su parte menciona que "la evaluación de la capacidad o del cometido o desempeño es una técnica de ejecución que requiere que el estudiante elabore una respuesta o un producto que demuestre su conocimiento, capacidades y habilidades". Con la evaluación de las habilidades se pretende evaluar lo que los estudiantes pueden hacer, en lugar de lo que saben y que utilicen lo que saben para poder hacer, esto es realmente importante ya que ayuda a los estudiantes a formarse para el campo laboral.

Para Macías (2016) "las actitudes de los estudiantes deben ser consideradas parte fundamental de su desempeño; la ética, los valores democráticos y de respeto a los derechos humanos, la predisposición a investigar, arriesgarse, enfrentar un problema, entre otras". La evaluación de las actitudes de los estudiantes representa algo muy importante ya que hace el estudiante se forma mejor en su desarrollo personal debido a que al principio se sentirá forzado tal vez a hacerlo por una calificación, pero después se le formara un hábito.

Dentro del proceso aprendizaje-enseñanza intervienen varios actores los estudiantes, docentes, y padres de familia. Siendo el docente quien se encarga de brindarle todos los conocimientos necesarios para que el estudiante aprenda.

Anteriormente el docente jugaba un papel protagónico donde todo se recaía en él, pero actualmente su rol ha cambiado y se ha convertido en un facilitador o guía en el aprendizaje de los estudiantes.

La práctica docente según el autor "es una actividad intencional y deliberada que se lleva a cabo dentro y fuera del aula para provocar el aprendizaje en los alumnos. La práctica docente es una actividad a cargo del profesor como parte de su profesión (López, 2013)".

El carácter instrumental de la práctica docente ubica al profesor en la enseñanza, es decir en la dimensión del hacer docente, donde al mismo tiempo plasma su ser docente. Este hacer como un proceso complejo y dinámico que se da en el espacio y en el tiempo.

Por otra parte se menciona que "en el espacio de la práctica docente también se lleva a cabo de manera simultánea el aprendizaje. Este aprendizaje es el fin de la enseñanza, y es una tarea que corresponde a los alumnos desarrollar, siempre motivados por la enseñanza y la interacción mutua con el profesor (Blanco, 2012)".

El profesor, en su práctica docente, establece una relación con sus alumnos que configura el proceso educativo y que penetra de modo profundo el estilo de pensar y hacer la enseñanza. El clima socioemocional de la clase depende de los rasgos del académico como persona. El clima relacional posibilita que la interacción entre profesor y alumnos, y de éstos entre sí, se oriente en una u otra dirección formativa.

Además del clima socioemocional dentro de la práctica docente es "la planificación didáctica es uno de los elementos indispensables de la práctica docente que influye en los resultados del aprendizaje de los alumnos (Pérez, 2014)".

Aunado a la planeación también es importante que los docentes conozcan "los estilos de aprendizaje y las estrategias propuestas para ellas ya que todos los individuos pueden aprender cualquier cosa, siempre y cuando se les presente la información en los términos, modalidades y organización en que resulta más accesible, cognitiva y afectiva (Esquivel, 2013)". Para poder aplicar estrategias para atender a los diferentes estilos de aprendizaje es importante que el docente conozca a sus estudiantes y que estilos de aprendizaje presentan.

Se dice que "la evaluación de la capacidad o del cometido o desempeño es una técnica de ejecución que requiere que el estudiante elabore una respuesta o un producto que demuestre su conocimiento, capacidades y habilidades (Luna, 2010)". Con la evaluación de las habilidades se pretende evaluar lo que los estudiantes pueden hacer, en lugar de lo que saben y que utilicen lo que saben para poder hacer, esto es realmente importante ya que ayuda a los estudiantes a formarse para el campo laboral.

Se plantea como que "las actitudes de los estudiantes deben ser consideradas parte fundamental de su desempeño; la ética, los valores democráticos y de respeto a los derechos humanos, la predisposición a investigar, arriesgarse, enfrentar un problema, entre otras (Macías, 2016)". La evaluación de las actitudes de los estudiantes representa algo muy importante ya que hace el estudiante se forma mejor en su desarrollo personal debido a que al principio se sentirá forzado tal vez a hacerlo por una calificación, pero después se le formara un hábito.

Así mismo "El ambiente de la clase ha de posibilitar el conocimiento de todas las personas del grupo y el acercamiento de unos hacia otros (Duarte, 2003)". De esta manera ilustra dos diagramas del salón de clases uno tradicional donde la comunicación es unidireccional, otro denominado espacial activa donde la

comunicación es bidireccional y como su nombre lo dice todos son emisores y receptes, y tienen un papel activo.

Los ambientes de aprendizaje entonces han comenzado a transformarse en la actualidad para adaptarse a la sociedad de la información. De tal forma que el diagrama de un salón de clases que pareciera más adecuado sería el espacial activa, donde el estudiante es responsable de su aprendizaje

Metodología

Se aplicó un instrumento de investigación de 87 ítems a un grupo de estudiantes de educación media superior. Se realizaron tratamientos estadísticos descriptivos, comparativos e integracional. El presente trabajo es de carácter cuantitativo, está diseñado bajo el tipo transversal.

Resultados

Nivel descriptivo: Con el propósito de caracterizar a la población encuestada se llevó a cabo el análisis de frecuencias y porcentajes.

Del total de la población encuestada que fueron 100 sujetos, la mayoría de los encuestados son mujeres que son 72 representan el 72% del total de la población, mientras que los hombres que son 32 representan un 32% del total. Las edades oscilan entre los 15 y los 18 años, mostrándose en mayor medida los de 17 años (n=47=47%), seguido de los que tienen 16 años (n=32=32%), los que tienen 18 años (n=15=15%) y los que tienen 15 años (n=6=6%).

En cuanto al hecho de si los estudiantes trabajan, 92 de los encuestados que son el 92% no trabajan, y solo 8 que son el 8% cuentan con un trabajo. Los estudiantes encuestados cursan entre el 2° y el 6° semestre, siendo que la mayor parte se concentra en el 4° semestre con 52 estudiantes que es el 52%, 31 de los encuestados que es el 31% cursan el 2° semestre y 17 que representan el 17% cursan el 6° semestre.

En cuanto a si los estudiantes tienen un lugar fijo para estudiar, 83 estudiantes que son el 83% del total tienen un lugar fijo para estudiar, mientras que 17 que son el 17% no tienen un lugar fijo para estudiar. Respecto a la modalidad como les gusta estudiar a 54 que son el 54% les agrada estudiar escuchando música, a 41 de los estudiantes que son el 41% les gusta estudiar en silencio, y 5 estudiantes que son el 5% prefieren estudiar delante de una ventana.

En nivel comparativo se trabajó con la prueba T de Student, con un nivel máximo de error probable de .05.

De acuerdo a lo observado en el Análisis comparativo de la variable Género con las estrategias de aprendizaje, no existe diferencia significativa entre hombres y mujeres respecto a las estrategias de aprendizaje que utilizan.

Se realizaron diversos procedimientos integracionales, con rotación de factores varimax normalizado, nivel de error p≤ 0.01 y nivel de confianza del 99.9%, sin embrago el procedimiento elegido fue el Centroid Method ya que aunque no presenta el mayor nivel de explicación, este procedimiento en comparación con los otros es el que presenta el mayor nivel de explicación y tiene el menor número de factores, además que dentro del procedimiento antes mencionado se encuentran variables que son de gran significancia para la investigación.

Los factores obtenidos en el procedimiento centroid method, son 13 con un nivel de explicación de 64.63%.

En la tabla Matética del docente se muestran los elementos que lo integran entre los que destaca el hecho que el docente muestre entusiasmo por la materia que expone, que logre captar la atención de los estudiantes por medio de la variación del tono de voz, que tome en cuenta las opiniones de los estudiantes ya que al hacerlo demuestra interés por sus estudiantes, además es de vital importancia que el docente domine la materia que imparte. En cuanto a la evaluación es de vital importancia que evalué aspectos relacionados con las habilidades de los estudiantes como son el análisis, la creatividad, la escritura, el trabajo en equipo, de tal forma que al hacerlo se verán favorecido el uso de estrategias de aprendizaje como lo son el uso de analogías, las categorías, y el copiar.

Tabla 1.
Matética del docente

Variable	Factor 1	Variable		Variable	
Intercambio	0.32	Tiempo	0.64	Oral	0.39
Ejemplo	0.30	Relación	0.37	Auto aprender	0.48
Calificaciones	0.39	Interés por la materia	0.59	Honestidad	0.35
Accesibilidad	0.46	Dominio	0.75	Responsabilidad	0.46
Colaborativo	0.57	Explicación	0.65	Orden	0.32
Entusiasmo	0.66	Relación	0.42	Solidaridad	0.31
Atención	0.54	Estilos	0.64	Ejercicios	0.26
Tono	0.53	Clase	0.52	Ejercicios estrategia	0.31
Opinión	0.67	Cañón	0.27	Imágenes	0.34
Congruencia	0.75	Análisis	0.49	Relacionar	0.28
Participación	0.61	Creatividad	0.36	Inferencias	0.31
Individual	0.52	Debate	0.39	Analogía	0.38
Interés por estudiantes	0.70	Equipo	0.29	Categoría	0.27
TIC	0.52	Escritura	0.40	Copiar	0.33

En la tabla Evaluación integral se muestra que para que se pueda hablar de ésta, será necesario que se evalúen aspectos de las habilidades tales como la creatividad de los estudiantes, la resolución de problemas, su trabajo en equipo y las decisiones que tome, así como su expresión oral, también es necesario que se evalúen aspectos actitudinales tales como la honestidad, la puntualidad, el respeto, el orden, el que el estudiante aprenda a escuchar, que sea puntual y su participación durante las clases, mientras que respecto a la evolución de conocimientos estos se evaluaran por medio de ensayos, proyectos, exposiciones y ejercicios, dejando de lado la aplicación de exámenes para su evolución.

Tabla 2.
Evaluación integral

Variable	Factor 2	Variable		Variable	
Intercambio	0.35	Equipo	0.40	Ensayo	0.60
Ejemplos	0.28	Decisiones	0.40	Proyectos	0.68
Colaborativo	0.29	Oral	0.49	Exposición	0.42
Atención	0.26	Honestidad	0.58	Ejercicios	0.29
Opinión	0.33	Puntualidad	0.62	Consultas	0.37
Pizarrón	0.27	Respeto	0.62	Mudos	0.26
Plataforma	0.37	Orden	0.71	Mapas	0.31
Clase	0.28	Escuchar	0.80	Sinóptico	0.31
Cañón	0.31	Solidaridad	0.66	Acumulativa	0.25
Creatividad	0.32	Puntualidad	0.65	Conectar	0.27
Problemas	0.36	Participación	0.56		

En la tabla estrategias de aprendizaje, dentro de la práctica docente será necesario que el docente se muestre accesible con sus estudiantes y que demuestre interés por ellos, de tal forma que al ser accesible se favorecerá el uso de las estrategias de aprendizaje tales como el uso de imágenes mentales, paráfrasis, la resolución de preguntas, relacionar información, inferencias, síntesis, la elaboración de redes semánticas, mapas mentales, repetición simple, uso de skimming y la elaboración de fichas de trabajo.

Tabla 3.
Estrategias de Aprendizaje

Variable	Factor 3	Variable		Variable	
Accesibilidad	0.33	Decisiones	0.34	Analogías	0.49
Individual	0.34	Oral	0.32	Categorías	0.65
Relación	0.31	Auto aprender	0.35	Diagramas	0.73
Interés	0.37	Rimas	0.64	Mudos	0.51
Dominio	0.26	Ejercicios	0.36	Dibujar	0.64
Relación con	0.35	Imágenes	0.61	Redes	0.78
Clase	0.28	Paráfrasis	0.33	Mapas	0.28
Creatividad	0.47	Preguntas	0.45	Simple	0.27
Problemas	0.49	Relacionar	0.45	Skimming	0.29
Debate	0.27	Inferencias	0.64	Fichas	0.39
Equipo	0.33	Síntesis	0.30		

En la tabla recursos mnemotécnicos, el uso de palabras clave, de paráfrasis, relacionar la información, subrayar, los apuntes, el utilizar conectores y el skimming son recursos mnemotécnicos, que facilitan el que los estudiantes puedan auto aprender y así puedan estudiar para los exámenes.

Tabla 4.
Recursos mnemotécnicos

	Factor 4
Atención	0.28
Análisis	0.27
Debate	0.27
Auto aprender	0.28
Exámenes	0.31
Clave	0.50
Paráfrasis	0.43
Relacionar	0.29
Subrayar	0.40
Apuntes	0.60
Conectar	0.67
Skimming	0.46

Los resultados sobre técnicas didácticas muestran que aun cuando el docente no enseñe con ejemplos de la vida real, sí da a conocer las calificaciones en el plazo establecido, utiliza el pizarrón, y ayuda a los estudiantes a relacionar los contenidos aprendidos con los nuevos, si evalúa la puntualidad, y las exposiciones, se verá favorecido el aprendizaje por medio de la implementación de las técnicas didácticas antes mencionadas.

Con relación a los resultados sobre organización de la información se encontró que: la elaboración de ejercicios para practicar, la elaboración de resumen, de esquemas mudos, de mapas conceptuales, de esquemas, de cuadros sinópticos, de cuadros de comparación y la elaboración de fichas de estudio, favorecen la organización de la información por lo cual es importante que el docente promueva la utilización de estas estrategias encargándolas de tarea a sus estudiantes.

Finalmente, sobre recursos utilizados por el docente se recalca que el uso de plataformas educativas, así como el uso de las tecnologías de la información y la comunicación por parte del docente, aunado al hecho que se evalúen las tareas, las exposiciones, el cuaderno y las consultas que el estudiante realiza son factores que facilitan el aprendizaje de los estudiantes.

Conclusiones

Con base a los resultados obtenidos de los diferentes niveles estadísticos en este capítulo se presentan las conclusiones que muestran la relación entre la Práctica Docente, Evaluación y las Estrategias de Aprendizaje.

En cuanto a la relación entre la práctica docente, la evaluación y las estrategias de aprendizaje, se encontró que en el factor 1 la matética del docente debe integrar el hecho que el docente muestre entusiasmo por la materia que expone, que logre captar la atención de los estudiantes por medio de la variación del tono de voz, que tome en cuenta las opiniones de los estudiantes ya que al hacerlo demuestra interés por sus estudiantes, además es de vital importancia que el docente domine la materia que imparte. En cuanto a la evaluación es de vital importancia que evalué aspectos relacionados con las habilidades de los estudiantes como son el análisis, la creatividad, la escritura, el trabajo en equipo, de tal forma que al hacerlo se verán favorecido el uso de estrategias de aprendizaje como lo son el uso de analogías, las categorías, y el copiar.

Respecto a mostrar las diferencias de opinión que existe entre hombres y mujeres respecto a las estrategias de aprendizaje, en el análisis comparativo se encontró que no existe diferencias de opinión entre los hombres y mujeres respecto a las estrategias de aprendizaje por lo cual se rechaza la hipótesis nula.

En cuanto a los factores que facilitan el uso de las estrategias de aprendizaje se encontró que dentro de la práctica docente será necesario que el docente se muestre accesible con sus estudiantes y que demuestre interés por ellos, de tal forma que al ser accesible se favorecerá el uso de las estrategias de aprendizaje tales como el uso de imágenes mentales, paráfrasis, la resolución de preguntas, relacionar información, inferencias, síntesis, la elaboración de redes semánticas, mapas mentales, repetición simple, uso de skimming y la elaboración de fichas de trabajo.

Se encontró un modelo de Evaluación integral el cual muestra que para que se pueda hablar de esta, será necesario que se evalúen aspectos de las habilidades tales como la creatividad de los estudiantes, la resolución de problemas, su trabajo en equipo y las decisiones que tome, así como su expresión oral, también es necesario que se evalúen aspectos actitudinales tales como la honestidad, la puntualidad, el respeto, el orden, el que el estudiante aprenda a escuchar, que sea puntual y su participación durante las clases, mientras que respecto a la evolución de conocimientos estos se evaluaran por medio de ensayos, proyectos, exposiciones y ejercicios, dejando de lado la aplicación de exámenes para su evolución.´

Deliberaciones

La UNESCO manifiesta la importancia de establecer una educación permanente y de por vida que se distinga por ser flexible, diversa y accesible y que se estructure en torno a cuatro aprendizajes fundamentales considerados como pilares del

conocimiento Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser descrito en el informe Delors en 1996, llamado aprender es un tesoro; por lo que el aprendizaje en todas sus formas resulta siempre una aspecto del ser humano interesante de estudiar esto aunado a las formas de didáctica empleadas por el maestro resulta un binomio presente siempre en el proceso enseñanza aprendizaje y más aún cuando se visualiza al alumno como una persona integral cuyo aprendizaje y evaluación del mismo al parecer no solo se reduce al conocimiento sino a aspectos particulares del sujeto.

Referencias

Blanco, G. (2012). La innovación en la práctica docente: del ser al hacer. Revista de la facultad de filosofía y letras, 80-89.

Duarte, J. D. (2003). Ambientes de aprendizaje una aproximación conceptual. Revista Iberoamericana.

Enciclopedia de Clasificaciones. (2016). Tipos de estrategias de aprendizaje. Recuperado de: http://www.tiposde.org/general/524-tipos-de-estrategias-de-aprendizaje/

Esquivel, P. (2013). Estilos de aprendizaje. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo.

González, D. (2012). La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico de los estudiantes de Psicología. Revista Iberoamericana, 3.

González, S. (septiembre-diciembre de 2013). Las estrategias de aprendizaje en la Educación Médica Superior. Edu Mc Centro.

Guerra López (2017) Evaluación y Mejora Continua: Conceptos y Herramientas para la Medición y mejora del desempeño, AuthorHouse, 2007 ISBN 1434339068, 9781434339065

Legorreta, B. (2015). Estrategias de Aprendizaje. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

López, G. B. (2013). La innovación en la práctica docente. Revista Graffylia, 82.

Luna, M. (2010). Procesos docentes. Obtenido de http://hadoc.azc.uam.mx/creditos.htm

Macías, M. (23 de marzo de 2016). ineverycrea. Obtenido de ¿Cómo evaluar actitudes de los alumnos como parte de una competencia?: http://ineverycrea.mx/comunidad/ineverycreamexico/recurso/como-evaluar-actitudes-de-los-alumnos-como-parte-d/f5d1487e-070d-468a-ad5e-8e582f3aa923?rdf

Pérez, J. (14 de octubre de 2014). Importancia de la planificación didáctica. Obtenido de Santillana: https://www.santillana.com.mx/articulos/64

Pitalúa, E. (marzo de 2012). Estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de geometría y su relación con el rendimiento académico. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB).

Comparativo de percepción de estudiantes sobre las competencias docentes

Instituto Politécnico Nacional en el nivel medio, Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos 14

Aidé Nidia Reyes Loyola
Sandra Hernández Tenorio

Resumen

El trabajo es un comparativo de la evaluación de las consideraciones de los estudiantes y docentes del nivel medio superior del CECyT 14 Luis Enrique Erro, del turno matutino aplicado a tres grupos con especialidades en contabilidad pública y tres de mercadotecnia, sobre la percepción que tienen sobre las competencias docentes. Se aplicaron 140 encuestas con 23 indicadores considerados en una escala de Likert a estudiantes y un total de 60 maestros. Primero se analizaron las competencias requeridas por diferentes instituciones educativas o autores expertos, y se consideraron las determinadas por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP, 2009) para el nivel superior, muy similares a las requeridas en el nivel medio superior por el Programa de Formación Docente (PROFORDEMS, 2013), debido al hecho de que esta investigación deriva de otra llamada "Competencias docentes requeridas en el nivel superior" ESCA Tepepan". Se pudieron comparar cuatro competencias docentes valoradas por estudiantes y maestros, como resultado se consideran grandes oportunidades de mejora con la ayuda de la formación continua de los profesores en estas competencias y aunado a la creación de foros de participación de profesores para enseñar mejores prácticas docentes para planificar y diseñar su trabajo e impulsar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: competencias docentes, profesores, estudiantes, nivel medio superior, proceso enseñanza-aprendizaje.

Abstract

The work is a comparison of the evaluation of the considerations of the students and teachers of the upper level of the CECyT 14 Luis Enrique Erro, of the morning shift applied to three groups with specialties in public accounting and three of marketing, on the perception they have about the teaching competences. 140 surveys were applied with 23 indicators considered on a Likert scale to students and a total of 60 teachers. First, the competences required by different educational institutions or expert authors were analyzed, and those determined by the Autonomous University of San Luis Potosí (UASLP, 2009) were considered for the higher level, very similar to those required in the upper secondary level by the Program of Teacher Training (PROFORDEMS, 2013), due to the fact that this research derives from another one called "Teaching Competencies Required at the Higher Level" ESCA Tepepan. "Four teaching competences valued by students and teachers could be compared, as a result they are considered large opportunities for improvement with the help of ongoing training of teachers in these skills and in addition to the creation of teacher participation forums to teach better teaching practices to plan and design their work and promote the teaching-learning process.

Key words: teaching competences, teachers, students, upper secondary level, teaching-learning process.

Problema de investigación

Algunos trabajos atienden las competencias de los estudiantes, en general no se hacía caso a la evaluación de las competencias docentes, lo anterior debido a que se cree que el maestro debería de estar preparado, sin embargo con la reforma educativa, en los últimos años se han venido modificando las estructuras y las forma de evaluar a la educación. Del supuesto anterior y al tratar de realizar una estimación general sobre la acción docente en el aula, se realizó este trabajo. Donde se plasma la valoración que los estudiantes y maestros tienen sobre las competencias de los docentes, a través de un cuestionario aplicado al turno matutino de las especialidades de contaduría pública y mercadotecnia; a fin de encontrar cuales son las competencias primordiales y las competencias que menos se observan en el aula, en el CECyT 14 Luis Enrique Erro, por ambos actores de la educación.

Desarrollo

Para enfrentarse a los escenarios futuros, se hace básico contar de docentes competentes en la educación superior, capacitados en formar procesos educativos que fomenten la comprensión significativa de la base de toda área disciplinar, además de avanzar en las habilidades y actitudes necesarias para una práctica profesional de los estudiantes en diversas circunstancias en la vida real.

La competencia docente es un tópico complicado y raramente evaluado, sin embargo se le relaciona con el triunfo de los egresados, si éstos son exitosos en sus ámbitos laborales, el docente tiene un reconocimiento y prestigio social, en conjunto con su institución educativa.

La formación y práctica docente debe orientarse a integrar egresados competentes ante los nuevos escenarios laborales y en este caso específico a un nivel superior, que demandan destrezas técnicas y conocimientos sólidos, como cualidades necesarias para desempeñarse, como: creatividad, colaboración, comunicación, iniciativa emprendedora, participación social, autonomía, responsabilidad y capacidad para manejarse en situaciones estresantes y cambiantes.

La competencia es multidimensional e incluye varios niveles como saber (datos, conceptos, conocimientos), saber hacer (habilidades, destrezas, métodos de actuación), saber ser (actitudes y valores que guían el comportamiento) y saber estar (capacidades relacionada con la comunicación interpersonal y el trabajo cooperativo). Por tanto la competencia es la capacidad de un buen desempeño en contextos complejos y auténticos basada en la integración y aceleración de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores. Una competencia en educación es: un conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea (Argudín, 2007).

Competencias docentes

La base sobre las competencias docentes inicia en lo presentado por la UNESCO, organismo internacional cuyas propuestas provienen de un trabajo colegiado de especialistas que establecen las formas para las prácticas educativas de los países miembros, incluido México. La UNESCO (1998) identifica como competencias vitales en todo docente las siguientes:

- Conocimiento y entendimiento de los distintos modos de aprendizaje de los alumnos.
- Conocimientos, competencias y aptitudes en materia de evaluación de los estudiantes a fin de ayudarles a aprender.
- Compromiso con el saber en la disciplina respetando las normas profesionales y conocimiento de las nuevas circunstancias.

- Conocimiento de las aplicaciones de la ciencia y la tecnología a la disciplina en relación con el acceso a material y los recursos a nivel mundial y con la enseñanza de la tecnología.
- Receptividad a los indicios del "mercado" exterior para conocer las necesidades de aquellos que podrían contratar a los graduados de una disciplina.
- Dominio de las innovaciones en el campo de la enseñanza, incluida la conciencia de la necesidad de una instrucción de "modo doble" en la que la educación presencial y a distancia emplean un material similar.
- Conocimiento de los usuarios, en particular las opiniones y aspiraciones de los interesados, incluidos los estudiantes.
- Conciencia de la influencia que ejercerían los factores internacionales y multiculturales sobre los planes de estudios.
- Capacidad de instruir a una amplia gama de estudiantes, de distintos grupos de edad, origen socioeconómico, raza, etc., a lo largo del día.
- Aptitudes para ocuparse de un número mayor de estudiantes en las clases, los seminarios o talleres formales conservando la calidad.
- Elaboración de "estrategias de gestión" personales y profesionales.

La UNESCO rebasa los conocimientos disciplinares del docente y promueve la comprensión de conceptos del campo pedagógico, el conocimiento metodológico y actitudes para resolver procesos educativos reales y diversificados. Se hace básico contar con competencias integrales, con la finalidad de aportar competencias docentes en su práctica, a continuación se muestra un cuadro (Competencias Docentes diversos autores) entre las competencias sugeridas por: Perrenoud (2004), Zabalza (2012), la PROFORDEMS (2013) y la UASLP (2009).

Tabla 1.
Competencias Docentes diversos autores

Perrenoud (2004)	*UASLP (2009)*
▪ Organizar y fortalecer situaciones de aprendizaje. ▪ Gestionar la graduación de los aprendizajes. ▪ Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferencia. ▪ Involucrar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo. ▪ Trabajo en equipo. ▪ Colaborar en la gestión de la escuela. ▪ Informar e involucrar a los padres y madres. ▪ Recurrir a las nuevas tecnologías. ▪ Enfrentar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.	▪ Competencia para la reflexión, interpretación y evolución del trabajo docente. ▪ Competencia para la planificación y determinación del trabajo docente. ▪ Competencia para la manejo del proceso de enseñanza- aprendizaje. ▪ Competencia para la valuación del proceso de enseñanza-aprendizaje. ▪ Competencia para la incorporación de la tecnología al trabajo docente. ▪ Competencia para la colegiación, y compromiso institucional.

▪ Establecer la formación continua.	
Zabalza (2012)	*ANUIES. PROFORDEMS (2013)*
▪ Planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje. ▪ Elige y prepara los contenidos disciplinares. ▪ Ofrecer información y explicaciones claras y organizadas (competencia comunicativa). ▪ Uso de las nuevas tecnologías. ▪ Plantea metodologías y organiza actividades. ▪ Comunicarse-relacionarse con los alumnos. ▪ Tutoriza. ▪ Evalua. ▪ Observa e investigar sobre la enseñanza. ▪ Se identifica con la institución y el trabajo en equipo.	▪ Organiza la formación continua a lo largo de su trayectoria profesional. ▪ Conoce y estructura saberes que proveen experiencias de aprendizaje significativo. ▪ Planifica procesos de enseñanza y aprendizaje, viendo el enfoque por competencias, y ubicar los contextos disciplinares, curriculares y sociales. ▪ Práctica procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos, creativos e innovadores a su contexto institucional. ▪ Valora y da seguimiento a los estudiantes conforme a sus procesos de aprendizaje y su trabajo académico. ▪ Hace ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo. ▪ Favorece a la generación de un ambiente que provea el desarrollo sano e integral de los estudiantes. ▪ Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y ayuda la gestión institucional.

Fuente. Elaboración propia basada: en Perrenoud (2004), UASLP (2009), Zabalza (2012) y ANUIES (2013)

Se utilizaron estas fuentes como marco teórico aunque en realidad en el último año se han trabajo muchas más competencias con respecto a la docencia, además se realizan cambios importantes a la educación básica (primaria y secundaria) con la reforma educativa y que conlleva el nuevo modelo educativo, sin embargo los autores y las instituciones ocupadas en este cuadro, son representativas de la educación media superior y superior. Además de que son las que concuerdan mayormente. Dada tal situación se toma la decisión de basar un instrumento de corte cualitativo que tenga las competencias y subcompetencias que estableció la UASLP (2009), ya que coinciden con varias de los otros autores y organizaciones. A continuación se describen dichas competencias y subcompetencias de la Universidad en cuestión.

La UASLP (2009), clasifica las competencias docentes en seis grupo: i) competencia para la reflexión, interpretación y transformación del trabajo docente; ii) para la planificación y diseño del trabajo docente; iii) para la conducción del proceso de enseñanza- aprendizaje; iv) para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje; v) para la incorporación de la tecnología al trabajo docente; y vi) para la colegiación, y compromiso institucional. Las cuales a su vez se subdividen en las siguientes subcompetencias:

- Competencia para la reflexión, interpretación y transformación del trabajo docente. Reflexionar de forma sistematizada sobre la propia experiencia docente, los marcos conceptuales, modelos educativos y necesidades del quehacer docente considerando las necesidades emanadas del contexto

global y local; y transformar su práctica para adecuarla a estos propósitos. Algunos atributos o desempeños implicados son (UASLP, 2009).

- Competencia para la planificación y diseño del trabajo docente. Planificar de forma sistematizada el proceso de enseñanza aprendizaje diseñando los ambientes de aprendizaje que ubiquen a los alumnos en los contextos que favorezcan el desarrollo de sus competencias. Algunos atributos o desempeños implicados son (UASLP, 2009).
- Competencia para la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Interactuar en el aula gestionando el desarrollo progresivo de las competencias de los alumnos, orientando y ajustando su intervención al nivel de desempeño de sus alumnos. Algunos atributos o desempeños implicados son (UASLP, 2009).
- Competencia para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Recopilar información de manera sistemática que permita realizar las adecuaciones necesarias a la planeación y desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de mejorar los resultados y los procesos. Algunos atributos o desempeños implicados son (UASLP, 2009).
- Competencia para la incorporación de la tecnología al trabajo docente. Aplica las tecnologías de información y comunicación como un recurso de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje y propicia su uso por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información. Algunos atributos o desempeños implicados son (UASLP, 2009).
- Competencia para la colegiación, y compromiso institucional. Participa en los procesos de mejora continua de su escuela o facultad y apoya los proyectos institucionales de la UASLP. Algunos atributos o desempeños implicados son (UASLP, 2009).

El trabajo se realizó con una muestra de estudiantes del nivel medio superior de las especialidades de contaduría pública y mercadotecnia del último semestre del ciclo lectivo 2014-2015/2, del turno matutino, con la aplicación de 140 encuestas. Se utilizó las competencias que marca la UASLP (2009) como base para realizar el instrumento, sobre la valoración de las competencias que tienen los docentes en el aula de clase. Las competencias de la UASLP se aplicaron a los estudiantes de estas dos especialidades debido a que emanan de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en su nivel superior y la PROFORDEMS que basa sus competencias en las de nivel medio superior. Para los profesores se tomó una muestra de 60, del turno matutino y al igual que los estudiantes se valoraron 4 de las competencias docentes establecidas por la UASL (2009), que dan un total de 23 subcompetencias en las cuales se puede realizar el comparativo de los resultados de valoración y apreciación, que son de tipo cualitativo. Para la apreciación de las competencias del docente en el aula se utilizó la escala de Likert. Se consideró la siguiente nomenclatura, el 1 = Totalmente en

desacuerdo; 2= En desacuerdo 3= Ni en desacuerdo ni en acuerdo 4= De acuerdo 5= Totalmente de acuerdo.

Resultados

En la muestra de estudiantes fueron 140, donde el 51.14% fueron del sexo femenino y el 42.86% de sexo masculino, las edad promedio fue de 17.97 años. El 24.29% trabaja y el 75.71% aún no trabaja. En la muestra de 60 profesores, el 47% de los maestros fueron del sexo masculino y el 53% del femenino, la edad promedio es de 46.98 años.

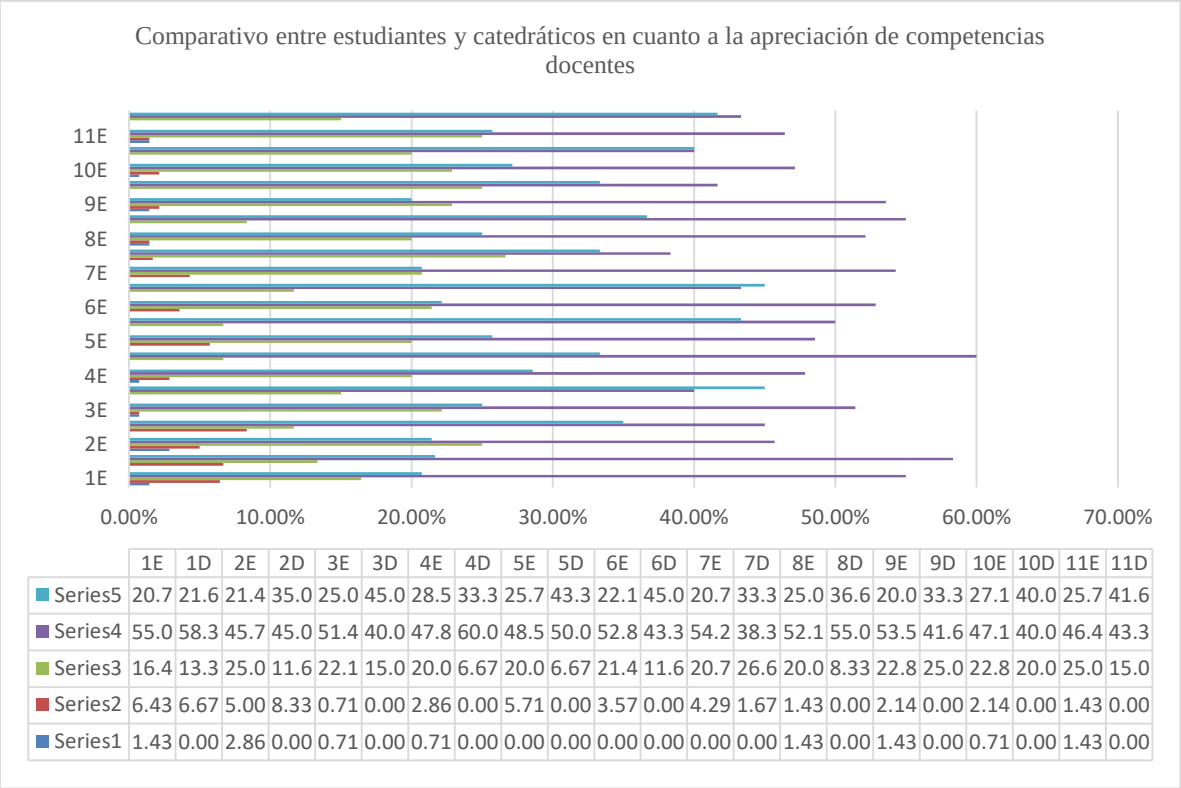
En la tabla 2 *Comparativo entre estudiantes y catedráticos sobre la apreciación de competencias docentes*, solo se muestran el porcentaje más alto obtenido.

Tabla 2.
Comparativo entre estudiantes y catedráticos sobre la apreciación de competencias docentes, solo se muestran el porcentaje más alto obtenido

	Competencias	**Estudiantes**		**Catedráticos**		
		Likert	**%**	**Likert**	**%**	**Tipo**
5	Conoce y considera el perfil de egreso de los alumnos, así como las competencias transversales del modelo de en el diseño de planes de trabajo innovadores.	4	48.57%	4	50.00%	**2**
6	Considera en su planeación la incorporación de metodologías que favorezcan el aprendizaje significativo a partir del trabajo colaborativo y situado.	4	52.86%	5	45.00%	**2**
7	Considera las necesidades de formación de sus alumnos y sus conocimientos previos como base para el diseño ambientes de aprendizaje.	4	54.29%	4	38.33%	**2**
12	Estructura lógicamente la planeación de su trabajo y lo justifica.	4	46.43%	4	50.00%	**2**
18	Selección o desarrolla materiales apropiados e innovadores.	4	42.86%	4	46.67%	**2**
20	Ubica los contenidos del plan de estudios en contextos amplios.	4	40.71%	4	61.67%	**2**
1	Aplica estrategias y soluciones innovadoras que respondan a las especificidades de su contexto.	4	55.00%	4	58.33%	**3**
3	Comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje.	4	51.43%	5	45.00%	**3**
14	Favorece en sus alumnos el pensamiento crítico, reflexivo y creativo.	4	53.24%	4	41.67%	**3**
16	Genera un clima de aula que contribuya a facilitar el desarrollo de los alumnos.	4	52.14%	4	58.33%	**3**
17	Motiva a los alumnos a la superación y desarrollo.	4	48.57%	4	46.67%	**3**

19	Soluciona de manera creativa las contingencias no consideradas en la planeación.	4	45.00%	4	53.33%	**3**
8	Considera medios formales, semiformales o informales para recopilar la información que le permita ajustar el proceso de enseñanza aprendizaje y obtener oportunamente mejores resultados; es decir incorpora el carácter formativo de la evaluación.	4	52.14%	4	55.00%	**4**
9	Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de sus alumnos.	4	53.57%	4	41.67%	**4**
11	Establece criterios y métodos de evaluación de las competencias que pretende desarrollar en sus alumnos.	4	46.43%	4	43.33%	**4**
13	Evalúa el nivel de desempeño de las competencias de sus alumnos y a partir de ello reflexiona y transforma el diseño de sus cursos.	4	50.00%	4	60.00%	**4**
15	Fomenta la autoevaluación y coevaluación entre sus alumnos.	4	51.43%	5	48.33%	**4**
2	Apoya el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del uso de entornos virtuales.	4	45.71%	4	45.00%	**5**
4	Conoce los recursos tecnológicos y evalúa la pertinencia de su incorporación a su práctica docente.	4	47.86%	4	60.00%	**5**
10	Diseña ambientes de aprendizaje apoyado en el uso de tecnologías de información y comunicación.	4	47.14%	4	40.00%	**5**
21	Utiliza herramientas de productividad y software para generar diversos tipos de documentos.	4	37.14%	4	43.33%	**5**
22	Utiliza herramientas propias de internet y recursos de comunicación con el fin de acceder y difundir información y establecer comunicaciones remotas.	4	32.86%	4	53.33%	**5**
23	Utiliza la tecnología en la preparación de material didáctico.	4	31.43%	5	45.00%	**5**

Por otra parte, la gráfica 1 *Comparativo entre estudiantes y catedráticos, competencias* muestra el comparativo entre estudiantes y catedráticos sobre la apreciación de competencias docentes, solo se muestran el porcentaje más alto obtenido.



	1E	1D	2E	2D	3E	3D	4E	4D	5E	5D	6E	6D	7E	7D	8E	8D	9E	9D	10E	10D	11E	11D
Series5	20.7	21.6	21.4	35.0	25.0	45.0	28.5	33.3	25.7	43.3	22.1	45.0	20.7	33.3	25.0	36.6	20.0	33.3	27.1	40.0	25.7	41.6
Series4	55.0	58.3	45.7	45.0	51.4	40.0	47.8	60.0	48.5	50.0	52.8	43.3	54.2	38.3	52.1	55.0	53.5	41.6	47.1	40.0	46.4	43.3
Series3	16.4	13.3	25.0	11.6	22.1	15.0	20.0	6.67	20.0	6.67	21.4	11.6	20.7	26.6	20.0	8.33	22.8	25.0	22.8	20.0	25.0	15.0
Series2	6.43	6.67	5.00	8.33	0.71	0.00	2.86	0.00	5.71	0.00	3.57	0.00	4.29	1.67	1.43	0.00	2.14	0.00	2.14	0.00	1.43	0.00
Series1	1.43	0.00	2.86	0.00	0.71	0.00	0.71	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	1.43	0.00	1.43	0.00	0.71	0.00	1.43	0.00

Gráfica 1. Comparativo entre estudiantes y catedráticos, competencias de la 1 a la 11

En la gráfica anterior los primeros datos corresponden a los estudiantes. La serie 1 = Totalmente en desacuerdo; serie 2= En desacuerdo, serie 3= Ni en desacuerdo ni en acuerdo, serie 4= De acuerdo, y serie 5= Totalmente de acuerdo, los datos están en porcentajes.

En las subcompetencias de la competencia para la *planificación y diseño del trabajo docente*, se observa que los estudiantes aprecian en menor rango a sus maestros, con excepción de la sub-competencia *considera las necesidades de formación de sus alumnos y sus conocimientos previos como base para el diseño ambientes de aprendizaje*, con el 15.95% menos, al respecto se puede justificar que el esfuerzo del docente por realizar su planificación puede verse afectada por las condiciones en las que se encuentre el grupo de estudiantes, en cuanto a sus conocimientos previos, sin embargo al parecer no son del todo realizados por el docente, que podría ver afectado su avance académico en el corto plazo.

En los subindicadores de la competencia "para la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje", se muestra que en la gran mayoría de la valoración o apreciación entre los estudiantes y los docentes es muy parecido, sin embargo en la subcompetencia "favorece en sus alumnos el pensamiento crítico, reflexivo y creativo", el docente estima que tiene algún tipo de problemática para poder fomentar este tipo de competencia en sus estudiantes; también en la subcompetencia "comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje" al parecer el estudiante no ve reflejado que hay un buen

ambiente de aprendizaje, en contraste con el docente que pareciera que es muy eficiente o cree que lo es.

Después en la competencia para "la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje", hay algunas subcompetencias que muestran amplias variaciones como: "da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de sus alumnos" con una diferencia de 11.90%, el estudiante sobrevalora al docente, sin embargo el catedrático se muestra moderado en cuanto a el seguimiento efectivo que se le da a sus alumnos; para "evalúa el nivel de desempeño de las competencias de sus alumnos y a partir de ello reflexiona y transforma el diseño de sus cursos" el estudiante percibe que no del todo se genera un cambio en su profesor, y pareciera que muestra el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje (10% de diferencia); en cuanto a "fomenta la autoevaluación y coevaluación entre sus alumnos" al parecer tanto el alumno como el docente no observan el mismo contexto en el aula, y difieren en este aspecto, ya que uno lo marca como de acuerdo (alumno) y el maestro (totalmente de acuerdo).

Finalmente en la competencia "para la incorporación de la tecnología al trabajo docente", los estudiantes observan un avance en la incorporación de las TIC, al igual que el docente, sin embargo hay tres subcompetencias en las cuales difieren como son: "conoce los recursos tecnológicos y evalúa la pertinencia de su incorporación a su práctica docente", si bien es cierto que el maestro incorpora TIC, no son del todo pertinentes en el momento de enfrentar su contexto del aula (12.14%); también para "utiliza herramientas propias de internet y recursos de comunicación con el fin de acceder y difundir información y establecer comunicaciones remotas", el profesor difiere con un 20.48%, de la apreciación del estudiante, lo cual indica que la comunicación remota es complicada para ambas partes; finalmente en "utiliza la tecnología en la preparación de material didáctico" el docente se evalúa muy elevado, sin embargo el alumno no ve el material didáctico en su entorno.

Deliberaciones

Si bien es cierto que en la actualidad se han hecho muchos esfuerzos para evaluar las competencias docentes, en el nivel medio superior quien lleva la delantera es el PROFORDEMS (Programa de Formación Docente) sobre todo en el nivel medio superior, debido a que es un nivel mucho más estandarizado, y en el que se han establecido los lineamientos sobre las competencias que se requieren de los estudiantes de forma adecuada, por lo tanto como consecuencia es fácil distinguir que también los profesores han tenido que capacitarse día a día para solventar las exigencias que requieren las autoridades del nivel medio superior. Por tal razón hay algunas subcompetencias apreciadas entre docentes y estudiantes que difieran con amplitud.

Se observa que las cuatro competencias a las cuales se les tomó la apreciación a los estudiantes y maestros de nivel medio superior de las especialidades en contador público y de mercadotecnia del turno matutino, tienen grandes oportunidades de

mejora que pueden ser llevadas a cabo con capacitación constante a los docentes. Como se puede ver en los resultados la competencia 5 para la incorporación de la tecnología al trabajo docente, muestra que a pesar de que si es utilizado por los docentes la tecnología hay un gran porcentaje de estudiantes que no lo percibe como tal, y por el lado de los maestros hay cierta resistencia a utilizar estas herramientas en el aula, habría que hacerse un diagnóstico sobre la capacitación que la planta docente ha recibido con respecto a las TIC y su aplicación en el aula, ya que en muchas ocasiones la capacitación sólo se enfoca a algo en particular y tal vez no se le esté dando el enfoque hacia el aprendizaje de los estudiantes, o bien a las estrategias didácticas.

También se necesita crear foros de participación en los cuales los maestros manifiesten su percepción de cuáles han sido las mejores herramientas o prácticas para planificar y diseñar su trabajo, conducir el proceso enseñanza aprendizaje; así como la evaluación y finalmente la incorporación de las TIC, es decir realizar una colegiación sobre problemáticas que puedan existir en algunas de las unidades de aprendizaje, y cómo se pueden optimizar o enseñarse de la mejor manera. En general es factible que cuando uno escucha problemas de colegas es más fácil poder identificarse con la situación y con ello generar nuevas ideas y soluciones que promuevan la calidad de la educación que se requiere para este nivel medio superior que catapulta hacia el nivel superior, donde se determina la carrera que elegirá el egresado y que al final del día es la profesión que tendrá durante su vida productiva y profesional. La capacitación a través de diplomados y especiales que muchas veces los instructores son pedagogos que no han tenido la experiencia necesaria en el nivel de media superior y que muchas veces solo la tienen en el nivel básico, contribuye a que en determinado momento todo lo estudiado no siempre se vive o se puede aplicar cuando se encuentra frente a un grupo de estudiantes con características y necesidades diferentes.

En el trabajo se muestran las valoraciones de solo cuatro competencias de la UASLP, debido a que las otras dos no pueden ser percibidas del todo por los estudiantes, por lo tanto no se puede hacer el comparativo, sería un poco tendencioso. La investigación deriva de otra de nivel superior y se establecieron a modo de hacer un comparativo con las del nivel superior, se concluye que muchas de las debilidades que se observan en el nivel medio superior también se ven reflejadas en el nivel superior, lo que podría indicar que está haciendo falta una capacitación muy específica que mejore la enseñanza-aprendizaje en ambos niveles del IPN.

Queda claro que se requiere que el docente sea apto de lograr en el estudiante la superación académica y además la inserción en el mercado laboral, con sus competencias es el fiel ejemplo de un profesionista que sus alumnos procurarán imitar.

Referencias

Argudín, Yolanda y Luna, María (2007). La educación universitaria hoy. Enfoques educativos/Modelo centrado en el desempeño. Qué es una competencia. (2007). Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. Recuperado de http://hadoc.azc.uam.mx/enfoques/competencia.htm.

Perrenoud, Philippe (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Quebecor World, Gráficas Monte Albán. (Diciembre, 2004). Recuperado de: http://redeca.uach.mx/competencias/Diez%20nuevas%20competencias%20para%20ensenar.pdf

PROFORDEMS (2013). Diplomado Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior. Módulo I. La Reforma Integral de la Educación Media Superior. Versión 2013. Universidad Veracruzana. Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa. (2013). Recuperado de http://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Guia-del-modulo-1.pdf.

UNESCO (1998). La formación del personal de la educación superior: una misión permanente. Secretaría de los Países del Comrnonwealth. (Agosto, 1998). Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001136/113606so.pdf.

Universidad de San Luis Potosí (UASLP, 2009). Diplomado semi-presencial. Competencias Docentes en la Educación Superior. Universidad. Secretaría Académica e Instituto de Ciencias Educativas. Universidad Autónoma de San Luis Potosí. (Diciembre, 2009). Recuperado de http://evirtual.uaslp.mx/Innovacion/Competencias/Documentos/CoDoES-DiploPrograma.pdf.

Zabalza Beraza, Miguel A. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. Universidad de Santiago de Compostela. Tendencias pedagógicas N°20. (2012). Recuperado de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2012_20_03.pdf.