



NUEVAS APROXIMACIONES A
LA EDUCACIÓN SUPERIOR
DESDE LOS CUERPOS ACADÉMICOS

OFMARA YADIRA ZÚÑIGA HERNÁNDEZ Y
SONALÍ CARRANCO GÓMEZ
COORDINACIÓN EDITORIAL

ANEFED


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MÉXICO



unasletras
industria editorial

NUEVAS APROXIMACIONES A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LOS CUERPOS ACADÉMICOS



NUEVAS APROXIMACIONES A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LOS CUERPOS ACADÉMICOS

OFMARA YADIRA ZÚÑIGA HERNÁNDEZ Y
SONALÍ CARRANCO GÓMEZ
COORDINACIÓN EDITORIAL

Título original: *Nuevas aproximaciones a la educación superior desde los cuerpos académicos*

Derechos reservados

Asociación Nacional de Escuelas y Facultades de Educación y Pedagogía A. C.
(ANEFEP)

Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)

unas letras industria editorial

Calle 64 no. 560 x 73 y 71

Centro Histórico CP 97000

Mérida, Yucatán, México

editoraunasletras@gmail.com

Cel. 9991204210

Diseño de portada José Miguel Sandoval Valdez

ISBN: 978-607-8934-07-2

Fecha de publicación: mayo de 2024

Queda prohibida la reproducción total o parcial del contenido de la presente obra en cualquier forma, conocida o por conocerse, sin el consentimiento previo y por escrito de los editores.

Prólogo	7
Ofmara Yadira Zúñiga Hernández y Sonalí Carranco Gómez	
Capítulo 1. Uso de la Metacognición como factor potencializador del aprendizaje	9
Juan Martín Arzola Monreal, Juan Carlos Farías Bracamontes y Julio Cu Farfán López	
Capítulo 2. Apreciación de la perspectiva de género en los programas de licenciatura	25
Ana Esther Escalante Ferrer y Gabriela Mendizábal Bermúdez	
Capítulo 3. Estrategias de enseñanza y aprendizaje internacional colaborativo en línea para desarrollar competencias globales en estudiantes de turismo	41
Norma Angélica Juárez Salomo, Miguel Ángel Cuevas Olascoaga y Gerardo Gama Hernández	
Capítulo 4. La importancia del liderazgo en la creación de ambientes de aprendizaje favorables	59
Blanca Margarita Villarreal Soto, Rocío Isabel Ramos Jaubert, Lilia Sánchez Rivera y Marta Nieves Espericueta Medina	
Capítulo 5. El Programa Institucional de Tutorías (PIT) y su relación con la calidad de vida de los estudiantes universitarios	81
María Cristina Cepeda González, Blanca Margarita Villarreal Soto, Rocío Isabel Ramos Jaubert y Lindsay Guadalupe Ortiz Díaz	
Capítulo 6. Experiencias de colaboración y vinculación entre la UADY y la ENEPY	97
Pedro José Canto Herrera, Hugo Salvador Flores Castro, Sergio Humberto Quiñonez Pech y José Israel Méndez Ojeda	
Capítulo 7. La evaluación institucional como instrumento de toma de decisiones en la Universidad Autónoma de Nayarit: el caso de la academia de procesos curriculares	111
Judith Salazar Celedón, Mónica Olivia Plascencia Bernal y Eva María Montes Reyes	

La convocatoria del Octavo Encuentro de Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación tuvo vigencia hasta el 24 de septiembre de 2020, con ello se dio seguimiento a los proyectos de colaboración en los que profesores e investigadores intercambiamos experiencias de trabajo relacionadas con los temas que compartimos en la Asociación Nacional de Escuelas y Facultades de Educación y Pedagogía A.C. y el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.

La interacción entre las redes locales y nacionales vinculadas por un interés común y una misma intención académica ha permitido divulgar el conocimiento por medio de publicaciones realizadas en colaboración, y esa es la motivación que nos impulsa a dar a conocer este libro hecho en conjunto por los miembros de los CA's y los grupos de investigación.

Este libro, titulado *Nuevas aproximaciones a la educación superior desde los cuerpos académicos* consta de siete capítulos abocados al proceso de Enseñanza - Aprendizaje desde la perspectiva de la gestión, evaluación, el impacto de las TIC, la innovación curricular y las reformas educativas.

El proceso de evaluación de los ensayos aquí incluidos se hizo mediante el dictamen por pares ciegos con la participación de los investigadores del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Cada uno de los autores integrados en esta obra representa a una de las siguientes instituciones educativas: Instituto Tecnológico Superior de Lerdo, Universidad Autónoma de Coahuila, Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad Autónoma de Yucatán y Universidad Autónoma de Nayarit.

Ofmara Yadira Zúñiga Hernández
Sonalí Carranco Gómez
Coordinadoras

Uso de la Metacognición como factor potencializador del aprendizaje

Juan Martín Arzola Monreal¹
Juan Carlos Farías Bracamontes²
Julio Cu Farfán López³

Resumen

El aprendizaje es un eje fundamental en el desarrollo del individuo debido a que a partir de él dispone de numerosas formas para percibirse, desarrollarse e implementarse a sí mismo. Constantemente se ha buscado proponer nuevas formas y métodos para lograr desarrollar al máximo dicho aprendizaje, en el que tradicionalmente algunas áreas, como las ciencias exactas, naturales y, más recientemente, las sociales, han marcado la pauta sobre el “qué” conocer para determinar el “ser” en cada individuo.

Uno de los aspectos que bien podría contribuir a la mejora del aprendizaje es el que se refiere al conocimiento de tipo lógico-matemático; su potencialización resulta medular, pues a través del análisis de procesos metacognitivos y estructuras curriculares complementarias es posible obtener el conocimiento que, analizado y utilizado de forma provechosa por el individuo, satisface su interés en mejorar el aprendizaje.

Acorde con la búsqueda de indicios que aporten elementos potencializadores del aprendizaje, se realizó un estudio considerando tres ejes principales; uno de ellos es el de la metacognición, precisamente, y se determinó como la base fundamental del conocimiento junto con otros dos pilares para conformar una propuesta considerando los resultados de un instrumento aplicado a la población universitaria. Para la obtención de datos estadísticos, dicho instrumento abordó tres ejes: aprendizaje, metacognición y, finalmente, el currículo.

¹ Instituto Tecnológico Superior de Lerdo martin-arzola@hotmail.com

² Universidad Autónoma de Coahuila carlos.farias@uadec.edu.mx

³ Universidad Autónoma de Coahuila jcufarfa@uadec.edu.mx

El proceso metodológico quedó integrado por la aplicación de un instrumento impreso, el cual se conformó con las secciones de datos para la categorización de los participantes y, posteriormente, tres secciones con una serie de reactivos principalmente orientados a los procesos que el sustentante utilizó para resolver cada una de las preguntas. Los procesos involucrados en la formulación de las preguntas fueron percepción, representación espacial, análisis deductivo e inductivo.

Según la información obtenida, se identificaron variables compuestas afines a los ejes de esta investigación y, dada la representatividad validada, se procedió a obtener la muestra con alumnos de una institución de educación superior tecnológica, específicamente, estudiantes de las ingenierías de sistemas computacionales e informática. Habiendo determinado, previamente, el día y el horario, se aplicó el instrumento a diferentes grupos. Con anticipación se les proporcionaron las instrucciones y se les informó acerca del proceso a seguir para contestar la prueba siendo muy precisos en el tiempo límite asignado; posteriormente se recopiló la información para su tratamiento estadístico.

Esta investigación es de tipo mixto y considera, según los resultados obtenidos, tres secciones conforme al instrumento. La primera sección integró los aspectos de razonamiento matemático, el lógico-espacial y la percepción. En la segunda se focalizó la inclusión de la reflexión acorde a los valores proporcionados en las respuestas de la primera sección con el fin de indicar el o los procesos reflexivos de los sustentantes al momento inmediato de contestar las preguntas. Finalmente, la tercera sección se orientó hacia la evaluación de la estructura curricular.

Según la información proporcionada, haber incluido aspectos metacognitivos en el aprendizaje, es decir, promover la reflexión en este tipo de actividades, puede influir de forma significativa en la forma en que los alumnos aprenden. En este sentido, el instrumento se focalizó en el eje lógico-matemático porque a nivel global este es uno de los elementos básicos del conocimiento.

La importancia de promover procesos reflexivos debiera estar acompañada de un apoyo estructural que soporte formalmente las acciones y estrategias que se mencionan; por lo cual en el instrumento aplicado se adjuntó un apartado para identificar los rasgos

curriculares que se presentaron dado el análisis de la información obtenida.

Palabras clave metacognición, aprendizaje, potencialización.

Introducción

Esta investigación involucra un estudio exhaustivo sobre la pertinencia de la metacognición y su influencia benéfica en el aprendizaje como factor potencializador. Si bien ya hace tiempo que el concepto se incluyó en estas áreas, precisamente a finales de los años setenta, recientemente han surgido diversas formas de interpretarlo y aplicarlo en los diferentes niveles educativos, y cada nación considera su forma y fondo; sin embargo, en algunos países en vías de desarrollo esta visión solamente ha sido adoptada parcialmente.

La importancia de la metacognición aporta su valor en la fórmula compleja llamada “aprendizaje” que incluye la adjunción de estrategias cognitivas en el currículo que estimulen el conocimiento por parte de los alumnos. Es pues, la forma en que los individuos pueden lograr “aprender a aprender” sin limitantes respecto al contexto donde hagan uso de este aprendizaje.

Los ejes primordiales de este estudio son la metacognición, el principal de ellos, potencialidad y currículo. La metacognición representa la definición clara de lo que se quiere lograr (aprender) y los recursos disponibles que se tengan para conseguirlo; en otras palabras, “ser consciente” de nuestro aprendizaje y ejecutar decisiones para mejorarlo.

La potencialidad del aprendizaje se basa en estudios y aplicaciones previas referentes a que su desarrollo consiste en aplicar componentes reflexivos orientados a la lógica matemática, donde la incorporación de razonamientos deductivos de la realidad normal se altera o modifica bajo ciertas circunstancias que ayudan, precisamente, a la “potencialidad” de conocimiento.

Metodología de estudio

Inicialmente se identificaron los componentes elementales de cada uno de los ejes constituyentes de la investigación a partir del objeto

de estudio determinando la población seleccionada y la formulación de las hipótesis. Posteriormente se establecieron las variables para conformar el instrumento de aplicación, el cual —una vez aplicado— se sometió a pruebas de validez y análisis estadístico. Con esta información se elaboró la propuesta y la formulación de los resultados correspondientes, así como las recomendaciones e implicaciones del estudio. La aplicación de las pruebas y los instrumentos de investigación intentan brindar un sendero que muestre la pertinencia de la reflexión al realizar actividades complejas. Parte de la propuesta que en este proyecto se constata es la necesidad de reflexividad como punto de partida del desarrollo humano individual y, más específicamente, del desarrollo académico.

Esta investigación incluye en el instrumento aplicado elementos de resolución de problemas enfocados a la percepción, de tipo directo e indirecto, inductivo y deductivo, y representación espacial, entre otros; se utilizaron pruebas de confiabilidad y validez, y se incluyeron las respectivas consideraciones descriptivas y cualitativas, de las cuales se derivan frecuencias, cuartiles, varianzas, sedimentación, y matriz de componentes, entre otros aspectos.

La selección de la muestra se hizo en una institución de educación superior mediante la aplicación de un instrumento previamente diseñado y validado con la colaboración de un grupo de alumnos de diversos semestres de los programas educativos de ingeniería informática y de sistemas computacionales.

En los campos analizados se constató que el término metacognición tiene un enfoque tradicional y aún está dirigido a una forma de aprendizaje unidireccional, y aquí radica su importancia ya que, al conocer el fondo y los beneficios de aplicar esta estrategia de reflexión, es posible diversificar sus beneficios hacia modelos en los cuales los alumnos participan más en su propio aprendizaje.

Este proyecto de investigación se propone establecer la implicación que tienen los procesos denotados por la metacognición como una forma de integración relacionada con la potencialidad del aprendizaje, específicamente del lógico matemático, incluyendo la identificación y contraste de los esquemas curriculares de los sustentantes a quienes se les aplicó el instrumento de trabajo.

Desarrollo de contenidos

Se utilizó un diseño de investigación de tipo mixto debido a que la estructura consta de dos bloques principales para obtener información cualitativa, en primera instancia, a partir de preguntas que aluden a estados de satisfacción y, el segundo, para recabar información cuantitativa, ya que el instrumento considera el número de respuestas, su tipo y cantidad conforme a reglas más generalizadas.

Lo anterior se justifica porque en el proceso de obtener la información acerca de la metacognición, el aprendizaje y los contenidos curriculares se identificaron elementos preponderantes en cada uno de estos ejes. En el primero, metacognición, resulta necesaria la correlación de formas abstractas, para lo cual se propuso una serie de reactivos que, por una parte, planteaban problemáticas de tipo lógico y matemático y, por la otra, reflexiones sobre su actuar enfatizando el tipo de respuesta del sustentante.

El eje del aprendizaje se diseñó con el fin de identificar comportamientos que apoyaran al alumno a desarrollar su potencial educativo. En este caso se tomó en cuenta la estructuración de la información que al alumno se le plantea en cualquier institución de educación, y que en ocasiones puede influir en la disminución del aprendizaje.

De la clasificación de Kerlinger (1988) se desprende la siguiente derivación de las variables de esta investigación: considerando el tipo de medición, se utilizaron variables nominales y ordinales mencionando que este grupo de variables se aplicó en los datos de identificación del alumno, en tanto que para la parte de las preguntas se utilizaron variables de tipo nominal en una escala de cero a diez, y también en la selección de respuesta única.

La naturaleza de las variables se refleja en la Tabla 1, y fueron diseñadas de tipo discretas debido a que para obtener la información se crearon y utilizaron categorías tipo Likert en la escala de uno al cien, así como valores concentrados en un conjunto de cuatro posibles respuestas, siendo correcta una de ellas. La conformación de los datos del participante se procesó en variables de tipo nominal, mientras que las secciones del instrumento fueron procesadas con variables de tipo ordinal. Aludiendo al tipo de variable se utilizaron elementos cuantitativos de modo que fuera posible la identificación y obtención de datos estadísticos.

Tabla 1. Variables y componentes

Variable eje	Variable compleja	Variable categórica	Variables simples
Aprendizaje	Potencialidad de aprendizaje	Procesos complejos	Lingüística Razonamiento Deducción Inducción
		Lógica-matemática	Sistema binario Habilidad espacial Habilidad visual Interpretación Procedimental
Cognición	Metacognición	Procesos	Autopercepción Reflexión Interpretación Organización
		Desarrollo humano	Perspectiva familiar Perspectiva motivacional Perspectiva educativa Perspectiva motriz
Contenidos curriculares	Plan de estudios	Niveles educativos básico, medio superior y superior	Estructura Complejidad Pertinencia Modelo de aprendizaje Kumon Regletas de Cuisenaire Modelo de aprendizaje Suzuki Modelo de aprendizaje Brain Gym Modelo de aprendizaje Glen Doman Modelo de aprendizaje Tomatis

En la presentación del instrumento se solicitaron los siguientes datos: edad, peso, estatura, descendientes, estado civil, tipo de sangre, género, formación académica, nivel de clasificación en la actividad de sueño, alimento, deporte, consumo de tabaco y economía familiar; adicionalmente se solicitó el promedio global anterior in-

mediato, y la carrera y semestre que cursaban, si bien es importante remarcar que la población muestra provino de ingeniería en sistemas computacionales e ingeniería en informática.

Respecto a la conformación de la primera de las tres secciones se presentó una serie con 17 reactivos de tipo dicotómico para que el sustentante, basado en un planteamiento inicial, respondiera a la que según su criterio fuera la opción correcta. Para procesar la información en esta sección se declaró con un cero la respuesta incorrecta, y a la respuesta correcta se le asignó un valor de uno.

Solamente se presentó un caso, en el reactivo 17, donde la respuesta tuvo un valor de puntaje mayor a uno, y se debió a que el reactivo se diseñó bajo el planteamiento del nivel de percepción, imaginación y lógica del sustentante al visualizar una figura; de este procesamiento, los niveles de respuesta fueron considerados con cero puntos si no contestó ninguna de las cuatro solicitudes de respuesta; un punto si contestó tres de las cuatro peticiones de respuesta sin considerar la más compleja, la del inciso “a”, y dos puntos si se presentaba el caso anterior pero considerando que el estudiante hubiera elegido entre sus tres respuestas la más compleja, el inciso “a”. Finalmente, se le otorgaron tres puntos en el caso de que respondiera afirmativamente los cuatro reactivos.

De esta primera sección se derivan los resultados pertinentes a las variables de aprendizaje enfocadas en el contexto de la teoría de inteligencias múltiples (Gardner, 1986), es decir, de aprendizaje lógico-matemático, espacial, visual y lingüístico. Del segundo bloque, la sección 2, se desprenden las variables referentes al eje de metacognición. Aquí se le solicitó al estudiante colocar, en una escala centesimal, los valores que a su criterio correspondieran según la solución de los reactivos de la sección 1; adicionalmente se incluyeron los elementos de las habilidades de liderazgo y niveles del factor “intra” e interpersonal del sujeto. Esta sección abarcó un total de 70 reactivos en la escala mencionada anteriormente.

En la sección 3 se exploraron los elementos correspondientes al eje de estructura curricular, y a través de dichos reactivos se identificó el impacto social, moral, profesional, ético, académico y personal del sustentante en su plan curricular considerando como punto de inicio la educación básica y concluyendo en su plan vigente de estudios, de educación superior.

Esta sección consta de un total de 53 reactivos y se estableció (al igual que en la anterior), como método de entrada, la escala de valores de cero a cien. De forma alterna a las tres secciones se recabó la información relacionada con el nivel de satisfacción del sustentante conforme al instrumento contestado; se aplicó una escala de satisfacción de tipo Likert de cinco niveles gráficos y se realizó con el fin de identificar la pertinencia y aplicabilidad del instrumento.

El perfil de esta institución está orientado principalmente a las áreas de informática, procesos de manufactura, sustentabilidad y emprendimiento, así como a la mecatrónica y la electrónica. De la muestra que respondió el instrumento se capturó la información abarcando grupos de tercero, cuarto, quinto, sexto y séptimo semestre de la ingeniería en sistemas computacionales. Al respecto no se presentó sesgo intencional ya que se convocó a los docentes de todos los semestres, pero únicamente pudieron apoyar esta investigación los del tercero al séptimo.

El instrumento se aplicó tanto en horas clase como de manera digital enviándolo vía correo electrónico. En el caso de las pruebas aplicadas en clase, la persona que contestó más rápido se tardó 38 minutos, mientras que la que necesitó más tiempo contó con 49 minutos. El rango de edades se encuentra entre los 19 a 20 años, con un porcentaje acumulado de 63.6 y 36.4, respectivamente. En cuanto al entorno familiar, la mayoría de los sujetos (72.7% de la población) vive con tutores como figura materna y paterna.

Los niveles económicos de los sustentantes abarcan dos de las cinco categorías presentadas: cuatro sujetos (36.4% de la muestra), nivel económico bajo, y siete sujetos (63.6%), medio. El estado civil del 100% de la población resultó “soltero” y en cuanto a ocupación remunerada, “sin empleo”; sin embargo, en cuanto a este último rubro, siete sujetos mencionaron ser económicamente dependientes, y cuatro, no. El 81.8% de la muestra no tiene ninguna capacidad especial o limitación física; el 100% de la población cuenta con formación académica cursada en instituciones públicas, esto es, educación básica, secundaria y media superior.

Para el cálculo de la representatividad de la muestra se consideró el sitio <https://www.netquest.com/es/panel/calculadora-muestras/calculadoras-estadisticas>, el cual concuerda con los parámetros estadísticos requeridos por el proceso de investigación consideran-

do una población de 377 alumnos, un margen de error del 5%, un nivel de confianza al 90%, y nivel de heterogeneidad del 50%.

El resultado del cómputo anterior determinó un mínimo de 158 alumnos, y es importante mencionar que de esta muestra fueron estadísticamente procesables un total de 147 instrumentos debido a que los once restantes se identificaron como copias exactamente iguales a las de algún otro estudiante, o bien no contestaron los datos mínimos requeridos, esto es información general, simbologías no aceptadas en el procesamiento de la información, o bien falta de respuesta a alguna o algunas de las tres secciones de las que consta el instrumento.

Las variables identificadas para la medición estadística son un total de 100, compuestas por 12 del eje de aprendizaje, 54 del eje de metacognición y 34 del eje de currículo. Como ya se dijo, la aplicación del instrumento se hizo de forma presencial y a través de correo electrónico. 54 de las evidencias recolectadas tuvieron lugar en el aula, proporcionándoles una hora como tiempo límite para contestar (no indicado a los alumnos); mientras que las pruebas recolectadas de forma digital abarcaron un total de 94 reactivos.

La primera sección está enfocada en obtener resultados sobre el eje de aprendizaje. En este sector se le plantea al alumno una serie de preguntas, donde cada una comprende un total de cuatro incisos disponibles, y uno corresponde a la respuesta correspondiente.

Según las instrucciones, esta sección se contestó marcando con una “X” el recuadro que los sustentantes consideraran correcto. La otra sección se enfocó en obtener los elementos comprendidos en el eje de la metacognición; en ella se le presenta al alumno un reactivo relacionado con el reactivo recién contestado en la parte de aprendizaje; aquí se exponen escalas de decisión y se les pide colocar en escala diferentes elementos que a su criterio utilizaron de una lista que se les presenta para contestar dicho reactivo.

Al igual que en la sección anterior, se les indicó marcar con una “x” el juicio que consideraran respecto a la pregunta que se les formula. Para el desarrollo de la última sección se le presentó al sustentante una serie de reactivos para obtener información del impacto, satisfacción, complejidad, aportación y estructuración de los niveles académicos que cursó, así como la estructura curricular constituida en cada uno de estos niveles.

Resultados

En la parte transversal de este estudio se dispone como lo indica la Figura 1. La metacognición es un aspecto esencial para el fomento del aprendizaje. Los componentes reflexivos sobre el pensamiento son la reflexión transpuesta como crítica externa de su entorno, el análisis de ideas, la auto-percepción o introspección del individuo en las tareas que desempeña, la atención focalizada mediante la observación y la auto-reflexión propia a las actividades del individuo.

Mediante estos aspectos, el aprendizaje dispone de factores que pueden ser mejorados con la combinación o fomento de las tareas metacognitivas, componentes como la lógica, ordenamiento o la jerarquización de las ideas, interpretación sensorial y, sobre todo, el de evaluación, que están estrechamente relacionados a una reflexión constante y sinérgica; este último aspecto se correlaciona porque, de manera inherente, por cada reflexión hay una evaluación y, viceversa, se requiera de una evaluación para cada reflexión.

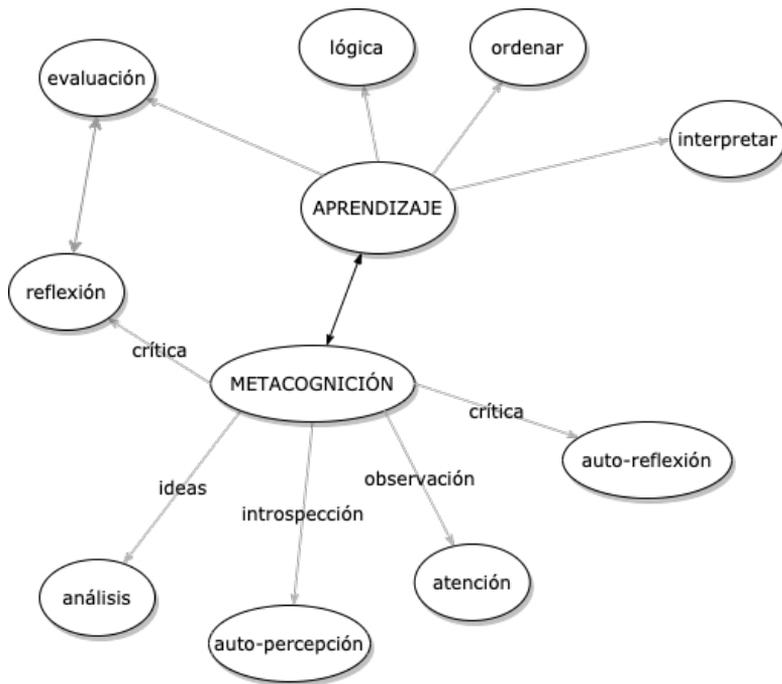


Figura 1. Relación metacognición-aprendizaje

Los elementos metacognitivos, tales como el análisis, el recuerdo, la concentración, la retrospección, la hipótesis lógica, la memorización, la evaluación y el sentido racional tuvieron cargas factoriales amplias para la mayoría de los sustentantes porque los consideran determinantes en la resolución de problemas.

Si bien dichos componentes hicieron referencia únicamente a algunos de los aspectos principales del aprendizaje lógico-matemático, estos brindaron una posible pertinencia en el aprendizaje mediante tareas de tipo reflexivo, las cuales influirán en una mejor comprensión de los contenidos temáticos, su relación conforme a las materias en curso, identificar su implicación práctica fuera del contexto escolar y, finalmente, propiciar mejores bases para la generación de nuevo conocimiento.

Adicionalmente, los elementos integrados en el instrumento conforme a la reflexión sobre la auto-indagación de la persona conformaron un bloque que se caracterizó por la inclusión de aspectos cognitivos, tales como la motivación, resolución y destreza, así como elementos metacognitivos, por ejemplo, el análisis, la atención, la verificación y, finalmente, elementos de aprendizaje, como la lógica, interpretación, evaluación y ordenación.

Conclusiones

De forma tradicional, en el ámbito educativo, la mayoría de las instituciones en México y demás países fundamentan el aprendizaje de los alumnos en una estructuración de conocimientos que, conforme a los organismos federales, consideran los siguientes aspectos: el deber ser y el deber hacer del conocimiento; esta estructura identificada como el currículo representa, pues, la guía para formar personas en la dimensión moral, cognitiva y social; sin embargo, existen diversidad de maneras, métodos, técnicas y modelos que brindan alternativas para cumplir el cometido de la educación, pero estas opciones no son la panacea del aprendizaje.

La evolución y transformación constante incluyen siempre nuevos paradigmas y necesidades de conocimiento, por lo cual siempre van a surgir fronteras educativas donde el conocimiento sigue siendo el baluarte principal de todo ser humano.

En la educación interviene un factor que bien pudiera ser un elemento de cambio tanto en la forma como en el modo de acompañar el proceso; nos referimos a la metacognición. Este concepto, que tiene sus orígenes en aportaciones de autores como Piaget y Vygotsky, que fue introducido por Flavell y representa una alternativa disponible más para enriquecer el quehacer educativo, se utiliza a la fecha a través de una sencilla tarea que lo define: reflexionar. Es evidente que tiene muchas más connotaciones que la reflexión *per se*, pero lo que esta investigación propuso fue una forma alterna de la metacognición que permita afianzar la tesis principal aquí propuesta: la potencialización del aprendizaje.

La metacognición es una tarea inherente en el ser humano e inicia en los primeros años de su vida, cuando empieza a darse cuenta de los hechos propios y ajenos del mundo que le rodea; su uso en el sector educativo en nuestro país es ya una realidad, o por lo menos así lo presentan los actuales planes y programas de estudio de la educación básica y superior.

Ahora bien, ¿qué situación se presentaría en el ámbito educativo al plantear el uso de procesos metacognitivos frecuentes y constantes en la educación de una persona? Lo anterior aún no se presenta en ningún sector educativo, y es en sí la fórmula propuesta para que, a través de la metacognición sea factible potencializar el conocimiento. En función del logro de dicha potencialización, se confirmó que una base fundamental del amalgamiento de los ejes aprendizaje y metacognición es la estructura curricular que se le presenta al alumno, en la cual son clave los aspectos característicos de todo currículo: guiar la forma de aprender. Para este eje es coincidente la pertinencia del uso de una estructura curricular con los autores aquí citados, así como los paradigmas educativos que al calce se mencionan.

La única diferencia significativa es la forma en la que se abordaría el uso del currículo al requerir de este un planteamiento orientado a las tareas de reflexión, auto-percepción, evaluación e interpretación de lo que se aprende; por todos los demás elementos operativos que componen este factor, el currículo se utilizaría de la misma forma.

La metacognición es una posible solución para aprender mejor mediante una mayor reflexión. Una distinta presentación de la estructura curricular y un planteamiento más complejo de las activida-

des pueden ser una alternativa de mejora, y depende de su fomento que la reflexividad se convierta en el análisis real que, por parte de cada persona, derive en un actuar y pensar diferente, propositivo.

Las estructuras y modelos actuales no necesitan cambiar totalmente, y aunque ese fuera el caso, dicha acción no se justificaría; por el contrario, es imperativo reconocer la importancia de observar y no simplemente ver; de escuchar y no simplemente oír; de estructurar y no simplemente memorizar; de interpretar y no solo identificar y tener un mayor grado de auto-consciencia para entender mejor las acciones que realizamos y la forma en la que reaccionamos ante ellas.

En el ámbito educativo, como en cualquier campo, se dan cambios constantes pero, en esencia, la tarea de la educación persigue el mismo fin: generar conocimiento. Por lo tanto, depende de fomentar que la reflexividad se convierta en el análisis real por parte del individuo y que derive en un actuar y pensar diferente, un actuar propositivo que permita potencializar el aprendizaje.

Referencias

- American Psychological Association. (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association* (Tercera ed.). (M. Guerra Frías, Trad.) México: El Manual Moderno.
- Antúnez Pérez, A. & León Salazar, A. (2007). *Modelos curriculares en la educación básica venezolana*. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Arráez, M. (2008). *Modelo de integración curricular para la educación básica en Venezuela*. Investigación y Postgrado.
- Arrieta, M. (2006). *La capacidad especial en la educación matemática: estructura y medida*. Educación Matemática.
- Backhoff Escudero, E., Sánchez Moguel, A., Peón Zapata, M. & Andrade Muñoz, E. (2010). *Comprensión lectora y habilidades matemáticas de estudiantes de educación básica en México: 2000-2005*. Revista Electrónica de Investigación Educativa.

- Badilla Saxe, E. (2009). *Diseño curricular: de la integración a la complejidad*. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación.
- Bower, G. & Hilgard, E. (1995). *Teorías del aprendizaje* (Segunda ed.). J. M. Salazar Palacios (Trad.), Trillas.
- Cachinero Avilés, A. (2007). *Una experiencia de entrenamiento del pensamiento creativo en alumnos de 2do. ciclo de educación primaria*. Psicología Educativa.
- Castañeda Quintero, L. (2011). *Analizar y entender la enseñanza flexible. Un modelo de análisis de desarrollo curricular*. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación.
- Clifford, M. M. (1982). *Enciclopedia práctica de la pedagogía*. Océano.
- Cueli, J., de Aguilar, L., Martí, C., Lartigue, T., & Michaca, P. (1990). *Teorías de la personalidad* (Tercera ed.). Trillas.
- Díaz Barriga Arceo, F. & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (Segunda ed.). México: McGraw-Hill.
- Díaz Barriga Arceo, F., Lule González, M., Pacheco Pinzón, D., Saad Dayán, E. & Rojas Drummond, S. (2011). *Metodología de diseño curricular para Educación Superior*. Trillas.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2008). *Didáctica y currículum*. Ciudad de México, México: Paidós Educador.
- Efklides, A. (2009). *The Role of Metacognitive Experiences in the Learning Process*. Psicothema.
- García, M. I., Tello, F. P., Abad, E. V. & Moscoso, S. C. (2007). *Actitudes, hábitos de estudio y rendimiento en matemáticas: diferencias por género*. Psicothema.
- González de Requena Farré, J. A. (2010). *Para una reconstrucción genealógica y epistemológica del concepto de metacognición*. Revista de Psicología.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta ed.). McGraw-Hill.
- Klimenko, O. & Alvares, J. L. (2009). *Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas*. Educación y Educadores.
- Nérici, I. G. (1985). *Metodología de la enseñanza* (Cuarta ed.). (E. M. Celia, Trad.) Kapelusz Mexicana.
- Osses Bustingorry, S. & Jaramillo Mora, S. (2008). *Metacognición: un camino para aprender a aprender*. Estudios Pedagógicos.
- Peñalva Rosales, L. P. (2010). *Las matemáticas en el desarrollo de la metacognición*. Política y Cultura.
- Perkins, D. (2001). *La escuela inteligente*. (V. Gabriela, Trad.) Gedisa.
- Peronard Thierry, M. (2009). *Metacognición: mente y cerebro*. Boletín de filología.
- Sáinz, M. C., Flores, V. & Román, J. M. (2010). *Metacognición y competencia de “aprender a aprender” en Educación Infantil: Una propuesta para facilitar la inclusión*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado.
- Silva Córdova, C. (2006). *Educación matemática y procesos metacognitivos en el aprendizaje*. Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle.

Apreciación de la perspectiva de género en los programas de licenciatura

Ana Esther Escalante Ferrer¹
Gabriela Mendizábal Bermúdez²

Resumen

El objetivo de la investigación que origina este capítulo es mostrar cuál es la visión de las autoridades de algunas unidades académicas de una universidad pública estatal sobre la incorporación de la perspectiva de género en las prácticas cotidianas y las relaciones sociales de estudiantes, profesorado y el personal directivo y administrativo, así como en los planes de estudio de licenciatura o ingeniería, y bajo esta premisa, la investigación combina dos metodologías complementarias. En este texto se presenta el análisis de la perspectiva cualitativa. La información recabada, a partir de un grupo focal, permite afirmar que la perspectiva de género ya es reconocida por las y los directivos como un elemento necesario en los planes de estudio; sin embargo, reconocen que el hecho de que esté escrito no significa que se practiquen formas de interacción inclusivas y equitativas entre los y las integrantes de la comunidad universitaria, y principalmente consideran que la resistencia del profesorado se da entre quienes tienen mayor edad, en especial en lo que se refiere a nuevas identidades de género. Enfatizan que las mujeres cada vez atienden más actividades otrora consideradas de los varones, en especial aquellas relacionadas con la fuerza física.

Palabras clave perspectiva de género, universidad estatal, directivos.

Introducción

La universidad pública, en concordancia con las agendas y los cambios de la sociedad, se ha dado a la tarea de promover una sociedad más justa con acciones como la Incorporación de la Perspectiva

¹ Universidad Autónoma del Estado de Morelos anaescalante7@hotmail.com

² Universidad Autónoma del Estado de Morelos gabymendizabal@yahoo.com.mx

de Género (IPG) en la convivencia institucional y en el currículo. En este capítulo compartimos los hallazgos del enfoque cualitativo de un trabajo de investigación que fue financiado por el Programa de Fortalecimiento de Calidad Educativa (PFCE)OP/PFCE-2019-17MSU0017P-02, 2019), el cual presenta una recopilación de datos empíricos para conocer la opinión de los directivos de las Unidades Académicas (UA) de diversas áreas de conocimiento acerca de si se logra incorporar la perspectiva de género en los documentos de los Planes de Estudio (PE) de los programas de licenciatura.

La Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) ha insistido en la transversalidad de la perspectiva de género al identificar los problemas ocasionados por la inequidad tanto en el currículum vivido como en el currículum oculto. La IPG se asocia con la posibilidad de que la universidad asuma que las mujeres tienen el deseo de acceder a ella para ejercer cabalmente su formación en consistencia con el valor intrínseco de la profesión.

El objetivo de este capítulo consiste en exponer el análisis de la información resultante de un grupo focal en el que participaron directivos de un conjunto de UA que representan las voces de diferentes áreas del conocimiento, ubicaciones geográficas y la matrícula de los estudiantes de licenciatura; en sus declaraciones se devela la materialización del discurso oficial sobre la IPG en el quehacer de una universidad pública estatal. La perspectiva de género se enuncia en la mayoría de los PE en referencia al Modelo Universitario (UAEM, 2010) en cuanto a los criterios de equidad y pertinencia social.

Las investigadoras reconocemos que los objetos del currículo que hacen evidente una perspectiva de género en un programa educativo son mínimamente: el uso de lenguaje inclusivo, los objetivos o competencias en las que se espera se desarrolle el estudiantado; los contenidos, las unidades temáticas, así como la forma de presentar la bibliografía y la carga académica de profesoras y profesores, entre otros que requieren un trabajo cuidadoso. Para ampliar la perspectiva teórica, el estado del arte de esta posición, ver “Formación universitaria, trabajo y género en la cuarta revolución industrial” (Mendizábal y Escalante, 2019), libro de nuestra autoría que presenta en extenso los resultados de la investigación.

La investigación revisa los documentos de los PE contra una lista de cotejo que permite verificar el uso consistente de un lengua-

je incluyente y que sean, asimismo, evidentes los contenidos transversales con perspectiva de género en los programas, además de promover el desarrollo de competencias éticas que aboguen por la equidad, para lo cual algunas veces hay que empezar con asuntos como la práctica de enunciar el género masculino o femenino según sea el caso en los documentos (títulos) que emite la universidad.

Metodología de la fase cualitativa del trabajo

A través de una metodología cualitativa, se indagó la percepción sobre la Incorporación de la Perspectiva de Género (IPG) en el equipo directivo de UA de las diversas áreas del conocimiento de la universidad bajo estudio.

En este texto exponemos el análisis de la información resultante del grupo focal en el que participaron funcionarios de UA que representan las voces de diferentes áreas de conocimiento, ubicaciones geográficas y matrícula del estudiantado de licenciatura. Para ello se desarrolló una sesión a la que asistieron los responsables de docencia de siete Dependencias de Educación Superior (DES), quienes tuvieron una participación activa ante las responsables de la investigación mediante un guion diseñado expreso en el que se trataron temas sobre los conocimientos que cada quien tiene sobre el Programa de Estudios en su unidad académica, y también se discutieron aspectos referentes a cómo interactúan entre sí los y las estudiantes. Por último, se les cuestionó acerca de la información que tienen relativa a situaciones de acoso entre estudiantes, agresiones físicas, psicológicas, sexuales y muestras de discriminación y exclusión en su unidad académica. La sesión fue grabada y, posteriormente transcrita, lo que proporcionó mayores elementos para un análisis hermenéutico.

Discusión de los datos

Generalidades y particularidades

En términos generales, podemos afirmar que en los programas educativos (PE) se menciona el tema o la preocupación por incorporar la perspectiva de género, sin embargo, al analizar cada documento se observa que esta intención se va diluyendo hasta volver al uso del

masculino genérico, ante lo cual, los funcionarios que administran estos programas reconocen que, así como ocurre en el texto, ocurre en las prácticas cotidianas de las UA.

Igualmente advertimos, inclusive, un tono de denuncia por parte de las personas participantes en el grupo focal señalando que hay cambios que tendrían que ser resueltos por la autoridad, ya que la normativa particular de una unidad académica no puede ir por encima de la normativa general.

En relación con el tema de género, el personal directivo de UA declara que difícilmente se puede afirmar que la implementación del plan de estudios *per se* esté incidiendo en las prácticas sociales entre los y las jóvenes, de manera que dichas prácticas sean o puedan calificarse de justas y/o equitativas.

Quienes participaron en el grupo focal revelan dudas sobre si dominan el tema de género y reconocen que hay discrepancia entre poseer conocimiento o saber del tema y que esto realmente influya de manera efectiva en las relaciones entre los géneros. Una de las personas participantes dijo: “nosotros tenemos todavía desconocimiento siquiera de la cuestión conceptual [de género], y a lo mejor habremos (sic) quienes tenemos un conocimiento desde la cuestión conceptual, pero en la práctica no se vincula de ninguna forma” (Participante 3).

Ante la dificultad de volver transversal la perspectiva de género, uno de los aportes de la indagación es resolver el asunto en el currículum, dentro del programa de formación integral; es decir, la transversalidad no se logra solamente en la cotidianidad del aula. Por lo tanto, se recupera que entre los fines de la formación integral se conciben actividades que fomentan: “la participación de todos por igual, que no haya discriminación” (Participante 1), para lo cual se propone que realicen “jornadas de inclusión y diversidad”, lo que permite a las UA atender la preocupación institucional.

[...] dentro del programa de formación integral sí se incorporó una parte de género, y esto está ayudando porque se están dando conferencias, tenemos docentes que son especialistas en género, tienen doctorado y trabajan con grupos de manera muy activa en situaciones de género. (Participante 2)

El grupo focal tuvo como finalidad conocer la opinión de los responsables de las actividades docentes de UA de las diversas DES en que se organiza la UAEM sobre los temas transversales que contempla la universidad. Especialmente en cuanto al tema de género se les interrogó sobre lo que se dice en sus UA que pueda incidir en las prácticas sociales entre los y las jóvenes para tratar de que estas prácticas sean justas – equitativas. Sin embargo, como ocurre frecuentemente con las técnicas cualitativas, surgieron comentarios acerca de las actitudes del profesorado en las que se muestra que introducir una nueva manera de ver las relaciones interpersonales a veces es complicado; al respecto alguien expresó:

[...] tristemente [un profesor de edad avanzada] nos dijo que para qué queríamos una plática de género si no éramos la escuela de sociales, yo [como funcionario] le dije, bueno es que aquí está la problemática real porque pues de nada sirve que está escrito por ahí cosas teóricas [pero] sí ahí está la realidad. (Participante 3)

Discutimos con ellos acerca de la asociación del sexo biológico en las acciones o actividades de las personas y cuáles serían algunos ejemplos de la permanencia o cambio en el ambiente escolar de la unidad académica donde coordinan los programas docentes. Definitivamente la fuerza física es un atributo que se considera inherente a las personas de sexo masculino, y se reconoce que, si bien las mujeres tienen fuerza, es socialmente aceptado que soliciten ayuda, lo cual sería criticable en el caso de los hombres; dos testimonios dan cuenta de esto:

[...] todos tienen que entrarle, si es manejo de abejas tienen que entrarle indistintamente, si es el manejo de los animales, por lo regular, los que lazaban era los hombres, pero ahorita también ya las mujeres están lazando los animales. Ahorita hay una chica que está encargada del área de porcicultura ahí en el campo experimental, [...] entonces no hay diferencia. A lo mejor, si van a cargar un bulto se lo cargan los hombres, pero incluso también hay mujeres que se cargan los bultos sin mayor problema. (Participante 4)

[...] en el área de anfiteatro, por ejemplo, hace poquito tuvimos un concurso porque se jubiló el encargado de mantener los cadáveres, de jalarlos de la tina que a veces pesan más de 90 kilos. Hicieron examen el día viernes; una jovencita participó y sin ningún problema buscó qué alumno se veía más fuerte, le pidió de favor [sacara uno] y en el mismo tiempo ella sacó su cadáver [y] lo volteó. Todo mundo se da cuenta que, si se requiere algo de ayuda, se acomiden. [No obstante] el desempeño inclusive fue mejor independientemente de la carga o el esfuerzo físico, pero la forma de explicar la disposición para con los jóvenes fue más relevante, y bueno todos estábamos esperando [ver] como resolvía el problema de jalar el cadáver o de darle la vuelta y [lo hizo] sin ningún problema. (Participante 6)

En cuanto al plan de estudios de la licenciatura, en específico, se preguntó ¿de qué manera se ha incorporado la perspectiva de género? En general, podemos afirmar que hay un intento somero por la IPG al hacer uso, en algunos casos, de sustantivos no sexuados, mientras que en otros se utiliza el genérico masculino.

Particularmente en el plan de estudios de Ingeniería Química, la asignatura denominada Ética profesional en la unidad 4 tiene un tema que revisa la ética y la mujer profesional (UAEM, 2015a), y el plan de estudios de Medicina incluye el tema de género y la violencia familiar, e incluye los subtemas concepto y perspectiva de género, violencia de género, servicio de atención médica para mujeres y derechos sexuales (UAEM, 2015b:90). Por otra parte, la Participante 2 del grupo focal considera que la perspectiva de género se estudia en el programa de posgrado, específicamente la Maestría en Atención a la Diversidad de Educación Inclusiva.

En algunos PE se afirma atender los temas transversales de derechos humanos, equidad e igualdad de género, con lo que se concluye que en el discurso se asume la política institucional que todavía tiene que arribar a la práctica, ya que no hay asignaturas, temas o actividades específicas que aborden dichos temas.

El plan de estudios de Biología en sus Lineamientos de Prácticas de Campo de Docencia de la Facultad de Ciencias Biológicas reporta en el artículo 19 que:

Entre estudiantes no deberá existir discriminación por capacidades diferentes, racial y de género, a lo que se refiere el desempeño físico y académico durante el desarrollo de la práctica de campo. De esta manera, los estudiantes quedan obligados, para bien de su propia formación, a desempeñar cualquier actividad. En caso de que algún estudiante declare no poder desarrollar un trabajo determinado, el profesor responsable del grupo deberá decidir sobre el caso en particular. (UAEM, s/f: 4)

Una ausencia generalizada en las UA bajo estudio es la de líneas de generación y aplicación de conocimiento con perspectiva de género. Asimismo, escuchamos que los directivos de las UA asumen que el título que se otorga en sus programas educativos no requiere una discriminación positiva hacia las mujeres lo que hace que prevalezca su invisibilidad.

El género desde una perspectiva binaria

En relación con el tema de género lo que se dice por parte de los funcionarios de UA difícilmente puede permitir pensar que se esté incidiendo en las prácticas sociales entre los y las jóvenes con la finalidad de que dichas prácticas sean justas y/o equitativas.

De manera generalizada, las y los entrevistados aceptaron que todavía desconocen el sentido de la perspectiva de género. Al analizar sus palabras encontramos que siguen viendo el asunto como algo que separa a los hombres de las mujeres.

Pese a los comentarios en el apartado previo, es necesario aclarar, por una parte, que de las siete UA representadas en el grupo focal, nadie se adhirió a la afirmación de una de las participantes, quien categóricamente afirmó que, en alguno de los PE de las licenciaturas, tanto bajo estudio como algunas otras que se atienden en esas y otras UA representadas, sí se revisan contenidos temáticos relacionados con el género, sobre perspectiva de género o con la perspectiva de género. Por otra parte, es menester aclarar también que no rebatieron a quien afirmó que, en general, se desconoce en qué consiste la perspectiva de género. Es decir, la noción de qué

significa incorporar la perspectiva de género, y en los programas de licenciatura está ausente.

Esto permite ver que el personal directivo duda o no domina el tema de género y se da cuenta de que puede haber una disociación entre poseer conocimiento en el tema y que esto influya efectivamente en las formas en que se relacionan las personas desde la idea del género. Un testimonio flagrante de esta condición lo proporcionó un participante al decir que “nosotros tenemos todavía desconocimiento siquiera de la cuestión conceptual [de género] y a lo mejor habrá quienes tenemos un conocimiento desde la cuestión conceptual, pero en la práctica no se vincula de ninguna forma” (Participante 3), situación tácitamente compartida por el colectivo reunido.

Cuando se trabaja el tema de género es frecuente encontrar que se asocia con el tema de violencia de género, especialmente contra las mujeres, y en esta indagatoria no fue la excepción; un testimonio de esta postura se muestra enseguida:

[...] ahorita a qué situación nos hemos enfrentado, que sea exclusivamente de la mujer o que tenga una diferenciación entre una mujer, y en este último semestre hemos dado asesoría y acompañamiento al ciberacoso en cuatro ocasiones, inclusive la jefa de servicios generales ha auxiliado varias veces a las jovencitas. (Participante 7)

Al analizar este sesgo de considerar que el tema de género sea relativo a la violencia y, particularmente contra de las mujeres, encontramos que se asume, por una parte, que las personas en situación de violencia son mujeres y, por otra, que serán apoyadas por personas del mismo sexo biológico. En las acciones o actividades de dos de las UA estudiadas con relación al ambiente escolar se revela lo siguiente:

[...] en esta última actividad [fueron] dos bloques [de pláticas] justamente por oficiales mujeres, hacia mujeres, ¿no? Y tenían que ver con medidas de prevención ante la alerta de género en el estado de Morelos, y en este caso en la facultad, pues nosotros nos enfrentamos mucho justamente a violencia de género; de hecho, llevamos nosotros el expediente, hasta el

momento dos carpetas ya judiciales, en donde las chicas llegan y nos entregan órdenes de restricción de algunos alumnos que van dentro de la escuela. (Participante 3)

[tenemos] una lucha ahí constante, pues con la problemática que existe entre hombres y mujeres vamos avanzando; como parte de la evaluación CIEES, se nos ocurrió crear un proyecto de módulo de atención psicológica, de orientación y atención psicológica [para las jovencitas], y ha resultado muy bien, pero no se da abasto porque, bueno, van practicantes de psicología dos veces por semana. (Participante 5)

La discusión en el grupo focal permitió a las y los participantes darse cuenta de que el sesgo de entender al género como violencia en contra de las mujeres tiene otro efecto negativo hacia los estudiantes varones, y cada vez que se exagera la atención a uno de los géneros, al mismo tiempo se discrimina al otro.

Ya dejamos entrever que la información que proporcionan las y los entrevistados muestra que lo que conciben como IPG en los programas tiene que ver con que se lleven a cabo en actividades eventuales, tales como conferencias y pláticas de las que dicen haber recibido mucho apoyo de las autoridades de la administración central, lo cual si bien no es la aspiración de la postura teórica, si da información y abre la discusión sobre la temática y el reconocimiento de la desigualdad en las relaciones de poder entre hombres y mujeres que ha caracterizado a la sociedad.

Por lo anterior podemos inferir que las y los directivos entienden los fines de la formación integral a partir de actividades que fomenten que todo el estudiantado pueda participar por igual, es decir que no haya discriminación, un ejemplo en el que coinciden las y los participantes es la realización de jornadas de inclusión y diversidad.

La IPG desde la voz de las y los participantes sigue a nivel de propuesta, y todavía hay que hacer un trabajo cuidadoso para incorporarlo obligatoriamente en las materias, ya que:

[...] se nos ha hecho mucho el encargo a través de las distintas áreas de la universidad de trabajar las cuestiones de género en todas las materias, ¿no?, sin importar cómo el área o la gama,

sin embargo, algo que yo veo, en lo personal, es que, en el ejercicio, pues es algo que todavía no se aterriza (Participante 3).

Además, estos y estas funcionarias tienen que lidiar con su propio crecimiento y postura positiva ante la temática, como con la postura del profesorado tal vez menos propositiva que la de las y los funcionarios, como se expresó en el apartado de generalidades y particularidades de este texto. Este obstáculo lo viven incluso en la posibilidad de utilizar un lenguaje incluyente:

“se busca que los contenidos se aborden justo desde una perspectiva de género, incluso desde lo más mínimo, que es la inclusión a partir del lenguaje y encontramos todavía mucha resistencia para ello en los profesores” (Participante 3).

Particularmente, la resistencia al lenguaje incluyente guarda relación con la mayor edad del profesorado.

A continuación expondremos algunos casos que ya son parte de las discusiones, donde la orientación sexual es el tema nodal, ya que no hay elementos legales que faciliten la transición de las prácticas al interior de la institución, y son el argumento perfecto para contravenir algunas prácticas que podrían ser inclusivas.

El reto de generar espacio para la diversidad sexual

El grupo focal proporcionó datos cualitativos que permitieron hacer emerger el tema de la diversidad sexual, conjuntamente con situaciones asociadas con la discriminación. Si bien fueron algunos casos los que expusieron los y las participantes, fueron indicativos que nos llevan a mostrar que enfrentar situaciones que son desconocidas, o para las que no se tienen normativas, hay que responder de manera creativa. Dos ejemplos bastante ilustrativos en las UA:

[...] hemos tenido alumnos que no a la mejor como tal transexuales o transgénero, pero sí de repente están más feminizados, ¿no? o mujeres también muy masculinizadas, [en casos como cuando] pasamos lista, bla bla bla, al final se acerca [alguien] y me explica: bueno me llamo tal tal tal, pero pues

me gustaría más que me llamaras más por este nombre, ¿no? Pues yo en ese momento le dije bueno, yo no tengo ningún problema, ¿no? Pues voy a decir tu nombre el que me dices y los apellidos. Evidentemente bajé a la dirección, y les dije “oye, creo que esa situación tendría que atenderse más allá de decir porque ¡ay!, no está aquí. Es una cuestión de hablar con los profesores para que cuando pasen la lista o vayan a estar con el grupo tengan conocimiento de causa” (Participante 3).

En alguna otra facultad me tocó justamente tener en el grupo a una per[...], a una chica que estaba transitando, se estaba empezando ya a “hormonizar” para transitar a hombre y sí, digo el primer día de clases cuando empiezas a pasar lista pues pasas el nombre y lees Laura, y de repente se levanta Alejandro, ¿no? Entonces de momento pues sí me dijo la chica que me explicaba. Yo, la verdad, no entendí porque práctica... O sea, cuando se levantó, pues yo vi prácticamente un hombre (Participante 3).

Como se observa, el tema tiene una arista legal, por ejemplo, el Sistema de Administración Documental y de Control Escolar de la UAEM (SADCE) justamente se alimenta de actas de nacimiento con documentos legales, y si bien hay a quienes les ha tocado vivir ese tipo de experiencias en el ejercicio del trabajo diario y dicen “no le veo ninguna complicación” (Participante 3), no obstante, este tipo de situaciones requiere una discusión académica, social y legal.

También encontramos prácticas de discriminación positiva, como las que se describen a continuación.

En una carrera cuya matrícula ha sido históricamente femenina, el himno de la misma es gramaticalmente femenino; sin embargo, desde hace tiempo en la ceremonia de graduación en la que se acostumbraba la imposición de la cofia, actualmente “se ha transitado a agregar cofia y fistol para integrar a los chicos” (Participante 4).

De igual manera, se han hecho adecuaciones en las experiencias de tres UA, así “ahora [que] han incursionado también más mujeres, las salidas de campo no pueden seguir siendo a los mismos lugares por cuestiones de seguridad, en general, y por violencia de género” (Participante 1). Mientras que en otra las decisiones han sido tajantes:

[...] en algunos escenarios de prácticas donde definitivamente en lugares nocturnos no va ninguna mujer, ¡ninguna mujer!, y [...] a veces sí nos mandan hasta los poblados [lejanos], pero van en la mañana o procuramos los pocos hombres que hay, que vayan (Participante 4).

El tercer caso es de otra facultad en la cual aseguran que: “estamos tratando que vayan hombres en todos los equipos y el regreso se hace antes de que oscurezca” (Participante 6). El corolario es que la discriminación positiva se orienta a proteger a las mujeres.

Sintetizando los cambios más significativos de trabajar en temas de género, según el personal directivo:

- La perspectiva de género no se trabaja transversalmente en los programas educativos.
- Las carreras consideradas tradicionalmente para hombres o exclusivamente para mujeres ya no lo son, pero se mantienen algunas prácticas que discriminan al grupo emergente.
- En los eventos deportivos hay que incluir a las mujeres más que hacer la versión femenina de ellos.
- Sensibilizar al profesorado que rechaza preferencias sexuales alternativas a las hegemónicas de las transformaciones que se van asumiendo en la sociedad.
- Sobre la maternidad, las futuras madres por razones de su propio logro académico habrán de hacer su mejor esfuerzo por ausentarse lo menos posible y cumplir con sus compromisos escolares para no ver afectada su trayectoria escolar, ya que la igualdad también implica la modificación de algunos privilegios otrora propios de las mujeres.
- La atención a personas con evidencia de orientación sexual divergente a la hegemónica es un tema urgente a tratar desde lo cotidiano y legal.
- Las estudiantes presentan mejor desempeño académico que su contraparte, sin embargo, no se tiene evidencia de que esto se refleje en el trabajo remunerado.
- Hay más mujeres que hombres en la administración, aunque prevalece el techo de cristal para los cargos más altos.

- El gobierno ha fomentado la participación de las mujeres en todas las áreas y el discurso de la política pública ha permeado en las instituciones (Mendizábal y Escalante, 2019).

La percepción de las y los participantes en el grupo focal es que el resultado del esfuerzo por instaurar la perspectiva de género en los planes y programas de estudio, así como en las prácticas cotidianas que definen las interacciones entre las personas, no ha mostrado un impacto como tal, sin embargo, esperan que, si se mantiene el ánimo, paso a paso se logrará.

Conclusión

Incorporar la perspectiva de género en el currículum universitario enfrenta retos por diversas causas, sin embargo, es posible lograrlo. Uno de los retos tiene que ver con la dificultad de transformar las relaciones interpersonales entre hombres y mujeres, y entre las personas, en general. Dichas relaciones no cambian de manera automática porque haya una discusión académica con la propuesta de asumir una política institucional.

Existen limitaciones en aspectos legales, como la denominación de las titulaciones universitarias, las cuales para modificarse requieren de trámites ante diversas instancias —no solo de la institución— sino, en el caso de México, con el registro de la carrera ante las autoridades educativas federales, concretamente en la Dirección General de Profesiones.

Un reto más es discutir y formular las políticas universitarias que de manera efectiva promuevan la perspectiva de género y la atención a los problemas derivados de la inequidad en las relaciones entre hombres y mujeres, contando al principio con los códigos de ética institucionales, los cuales esperaríamos que a la larga se conviertan en la forma de actuación de los profesionales; y los protocolos de atención a la violencia de género, así como en un futuro próximo con los planes de igualdad que caractericen la conducta de los y las universitarias. Por tanto, la naturalización de la discriminación que se da por el lenguaje sexista evidentemente es un asunto urgente de resolver.

Una constante en los resultados del diagnóstico de la perspectiva de género en los PE implica enfrentar retos de carácter cultural, social y gramatical; su uso, que en ocasiones puede resultar molesto, utilizándolo de manera adecuada busca crear conciencia de la visibilización del género femenino. Acostumbrarnos a este lenguaje establecería un parteaguas para lograr la efectiva equidad de género dentro del ámbito universitario.

En ese tenor, perpetuar el lenguaje basado en el genérico masculino en los PE, que se refleja en los contenidos temáticos, la falta de ejes y temas transversales y la carencia de acciones afirmativas en los sistemas de evaluación, produce una reacción en cadena de la multicitada invisibilización, por ello, fomentar valores como la equidad, el respeto y la tolerancia que, en el caso de la universidad estudiada, retomaron las personas que compartieron su percepción con las investigadoras del Modelo Universitario de la institución, pues están contenidos en los PE, pero aún no se ven reflejados en la vida universitaria.

En última instancia, la perspectiva de género desde la percepción de los directivos de UA todavía es una prescripción de la política pública, y si bien son muchas las buenas intenciones para que las relaciones entre hombres, mujeres y otras figuras emergentes de género sean justas, equitativas e inclusivas, se necesita hacer un esfuerzo cotidiano y sostenido para garantizarlas. Finalmente, ante la transformación de las formas de relación entre las personas y el reconocimiento de la diversidad sexual, será menester advertir —en opinión de los directivos— que habrá resistencias de algunos integrantes del profesorado, principalmente, quienes son de mayor edad.

Referencias

- Mendizábal Bermúdez, Gabriela y Escalante Ferrer, Ana Esther. (2019). *Formación universitaria, trabajo y género en la cuarta revolución industrial*. México: Porrúa/UAEM.
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos [UAEM]. (2010). *Modelo Universitario*. https://www.uaem.mx/sites/default/files/secretaria-general/rectorado-2007-2012/menendez_samara_60.pdf

- Universidad Autónoma del Estado de Morelos [UAEM]. (2015a). *Programa de Estudio: Ética Profesional en Plan de Estudios de la Licenciatura en Ingeniería Química*. https://www.uaem.mx/sites/default/files/8_etica_profesional_pdf.pdf
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos [UAEM]. (2015b). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Médico Cirujano*. <https://www.uaem.mx/admision-y-oferta/nivel-superior/medico-cirujano-plan.pdf>
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos [UAEM]. (s/f). *Lineamientos de prácticas de campo de docencia de la Facultad de Ciencias Biológicas*. UAEM. <https://www.uaem.mx/organizacion-institucional/uploads/facultades/ciencias-biologicas/files/lineamientos-practicas-de-campo.pdf>

Estrategias de enseñanza y aprendizaje internacional colaborativo en línea para desarrollar competencias globales en estudiantes de turismo

Norma Angélica Juárez Salomo¹
Miguel Ángel Cuevas Olascoaga²
Gerardo Gama Hernández³

Resumen

La internacionalización de la Educación Superior en su concepto más general se ubica, primordialmente, en las actividades de movilidad física de los estudiantes y profesores que ocurren en las universidades; sin embargo, como se ha atestiguado en las décadas más recientes, el concepto es mucho más amplio y complejo, pues involucra todas las capacidades y estrategias de las que se vale una institución, ya sea de forma presencial o virtual, para hacer frente a los retos de formación requeridos por los estudiantes ante un mundo cada vez más interconectado.

Acciones relacionados con los idiomas, la internacionalización del currículo, el uso de las TIC, la internacionalización en casa, entre muchos otros aspectos, se plantean como prioridad ante los desafíos de afrontar costos, lograr reconocimientos de estudio de mayor validez, e incluso ante los impedimentos de presencialidad, como los que surgieron debido a la pandemia del COVID-19, planteándose la incorporación y/o creación de entornos virtuales como una alternativa extraordinaria para iniciar, continuar y/o establecer iniciativas de colaboración con instituciones nacionales e internacionales.

La posibilidad de generar alianzas de colaboración académica entre instituciones, si bien pareciera un aspecto ya incorporado en el quehacer cotidiano universitario, aún resulta limitado. Como ejemplo basta considerar que los esfuerzos de las universidades, en las

¹ Universidad Autónoma del Estado de Morelos salomo@uaem.mx

² Universidad Autónoma del Estado de Morelos xmauz@hotmail.com

³ Universidad Autónoma del Estado de Morelos gamamil@hotmail.com

dos décadas más recientes, aun cuando han mostrado un incremento en el número de alumnos que realizan estudios en el extranjero, pasando de un 2,05% a un 2,3% a nivel mundial en el periodo 2012-2017, lo cual en cifras representa un aumento de 4 a 5 millones de estudiantes, dicho incremento sigue siendo marginal. En América Latina y el Caribe, el aumento ha sido mucho menor, del 1,09% al 1,14%, lo que representa de 258 mil a 312 mil estudiantes (UNESCO, 2019), siendo así un desafío lograr que los esfuerzos de internacionalización actúen en beneficio de las instituciones y no así como un elemento diferenciador y una profunda brecha de inequidad.

Entren las estrategias de internacionalización en casa (IatH por sus siglas en inglés) que han cobrado cada vez más prestigio se encuentra un Modelo de Colaboración Internacional en Línea planteado por el Sistema de Universidades de Nueva York (SUNY-COIL – *Collaborative On Line International Learning*) el cual, mediante el intercambio entre pares académicos y estudiantes de diversos países, contribuye al fortalecimiento de destrezas y habilidades para responder a las demandas del mercado internacional, pero manteniendo el compromiso social ante situaciones “glocales” (locales pero con impacto global), al procurar una dinámica de interrelación eficaz y abierta para el desarrollo de competencias interculturales entre los participantes, colaborando en proyectos académicos conjuntos.

Mediante las alianzas entre la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM, México) y diversas instituciones en el mundo, tales como *Rockland Community College*, *Nassau Community College* (ambas en Estados Unidos), la Universidad Nacional de Costa Rica y, más recientemente, con la Universidad UNIMINUTO (Colombia) desde hace cinco años, la Facultad de Arquitectura y Escuela de Turismo han habilitado espacios virtuales en la plataforma universitaria de e-uaem para generar aprendizajes internacionales e interculturales de manera colaborativa estableciendo, adicionalmente, un hilo conductor basado en temas sobre el patrimonio cultural de los países involucrados, estableciéndose lazos de trabajo y amistad en el marco de un tópico amplio, como es el análisis de las diversas “dinámicas culturales” desde la óptica de cada país.

La construcción de aprendizajes mancomunados sobre las riquezas edificadas, naturales, inmateriales y comunitarias, han dado sentido de pertenencia, respeto y valoración por las culturas mexica-

na, estadounidense, costarricense y colombiana construyendo, a su vez, fusiones desde la convergencia intelectual. Este tipo de experiencias han significado solo un punto de partida hacia el desarrollo de redes de indagación (como la Red Kuélap de Investigadores Latinoamericanos) e investigación y temarios específicos con un mayor número de participantes, siempre en la búsqueda de un aprendizaje social transformador.

Como parte de los efectos de este tipo de intercambio, se han generado espacios de “movilidad” académica de estudiantes y profesores sin necesidad de desplazarse o invertir en gastos de viaje y/o gestión, contribuyendo a la generación de programas e iniciativas en una suerte de estrategia para construir identidades universitarias presentes y, a su vez, delinear posibilidades de colaboración para futuras generaciones con base *on-line* a través de las tecnologías disponibles para fomentar la internacionalización (Internationatics) pese a hechos inesperados, como desastres naturales, desafíos sociales o, incluso, contingencias sanitarias.

Está claro que las razones para incentivar la colaboración internacional en línea son diversas en cada institución, dependiendo de los modelos educativos, modalidades de enseñanza, misiones, visiones y hasta de sus recursos financieros, permeando las funciones académicas, de investigación, las de gestión y vinculación; sin embargo, existe un reto común, y consiste en poder brindar a la comunidad universitaria una dimensión internacional considerando entornos presenciales, virtuales y/o mixtos (híbridos).

Conscientes de que el mundo se encuentra cada vez más interconectado, la identidad y consciencia planetaria se desarrollan mediante iniciativas tales como: propiciar la posibilidad de visitar sitios sin estar en el lugar, obtener información diversa sobre herencias culturales en lugares remotos del planeta a través de los medios digitales, e incluso conocer los múltiples puntos de vista de colegas de varias latitudes contribuyendo, desde un punto de vista positivo, a la promoción y divulgación de las riquezas culturales de carácter planetario.

Finalmente, si ante la contingencia del COVID-19 hubo una migración prácticamente obligatoria de las actividades académicas hacia entornos y modelos virtuales, es fundamental desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizaje integrales que involucren el uso

de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), pero de forma coherente, propositiva e innovadora, con base en nuevos modelos, y la necesidad de formar profesionales capaces de enfrentar las problemáticas de carácter global, refuerzan el argumento de acción.

Introducción

El presente trabajo de investigación parte de la experiencia, de las situaciones atestiguadas por sus autores en las tres últimas décadas, en entornos donde los esfuerzos de internacionalización de las Instituciones de Educación Superior (IES), tanto de México como de diversas partes del mundo se han caracterizado, históricamente, por centrarse, sobre todo, en el tema de la movilidad física de los estudiantes y académicos, posiblemente con base en el papel crucial que estos actores representan para la vida institucional, dejando de lado iniciativas internacionales para alumnos, académicos y gestores que no tienen los recursos o posibilidades de participar.

Los planteamientos a compartir se refieren no solo al interés creciente de realizar estudios en instituciones nacionales e internacionales diferentes a la propia, tendencia que marcó su escalada a partir de los años 90, sino también a los retos financieros, las crisis políticas, las emergencias sanitarias que en el presente son aspectos que limitan la consecución de los programas que impliquen desplazamiento, amén de las dificultades financieras que provocan que las experiencias internacionales permeen en un número significativo de estudiantes por institución, cuestionando las formas tradicionales de operar.

En México, por ejemplo, la oferta de apoyos financieros para la movilidad estudiantil y, en menor grado, de académicos, se brinda con recursos de cada IES y/o a través de organismos como la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior), CUMEX (Consortio de Universidades Mexicanas), ECOES (Espacio Común de Educación Superior), SEP (Secretaría de Educación Pública), DGRI-SEP (Dirección General de Relaciones Internacionales de la SEP) o FIDERH del Banco de México, entre otros; sin embargo, los alcances de los financiamientos son insuficientes para apoyar a un número porcen-

tualmente significativo de estudiantes, considerando las matrículas de cada institución.

Para dimensionar el reto que implica la falta de condiciones y recursos para la movilidad estudiantil y, por ende, para el fortalecimiento de los procesos de internacionalización de las IES, de acuerdo con cifras de la Secretaría de Educación Pública (SEP/DGPPyEE, 2020:36) en el periodo 2019-2020 en México había 4.6 millones de estudiantes inscritos en cerca de 5,716 IES. De ellas, revisando los reportes en la base 911, las instituciones que refieren haber tenido al menos un estudiante participando en un programa de movilidad en el extranjero durante el ciclo escolar 2019/2020 no es mayor al 10% del total de alumnos, sin embargo, los números varían entre instituciones públicas y privadas, así como las fuentes de financiamiento que, en la mayoría de los casos, ocurre con apoyos personales y/o familiares (parcial o total).

De acuerdo con el informe Patlani-Anuies del 2018, en México apenas entre 0.6% y 0.8% (Patlani-ANUIES, 2018) de los estudiantes de nivel superior tienen la oportunidad de realizar actividades temporales de índole académica en el extranjero. El caso de los académicos no es distinto, a pesar de que la meta 4.c de la SEP para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de aquí a 2030 propone “aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo” (SEP/DGPPyEE, pág.53).

Además de las situaciones de la movilidad enunciadas, cabe resaltar que los procesos de internacionalización abarcan muchos más aspectos de la vida universitaria que consideran todas las capacidades y estrategias de las que se vale una institución, ya sea de forma presencial y/o virtual, para hacer frente a los diversos retos de formación ante un mundo cada vez más interconectado, incluyendo iniciativas relacionadas con idiomas, internalización del currículo, internacionalización de la investigación, uso de las plataformas y tecnologías de comunicación e información, entre muchas otras, emergiendo indicadores que se consideran cada vez más relevantes para los reconocimientos de la calidad educativa (Gao, 2019) y, ante los impedimentos de presencialidad como los impuestos por la pan-

demia del COVID-19 surgida a finales del 2019, han representado prácticamente la única alternativa para continuar con un trabajo de cooperación internacional.

Como muestra de las estrategias de internacionalización que cobraron gran popularidad durante la pandemia entre universidades de diversas partes del mundo, se incrementaron exponencialmente las iniciativas de trabajo basadas en el Modelo de Colaboración Internacional en Línea (COIL por sus siglas en inglés), que se centra en el intercambio entre pares académicos y estudiantes con el fin de procurar el desarrollo de competencias a la vez que implica a los participantes en dinámicas de acción “glocal” (Juárez, N; Cuevas, M, y Gama, G. 2017).

En suma, e independientemente de la emergencia sanitaria, el objetivo del presente artículo es compartir la estrategias que la escuela de Turismo de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos desarrolló con el fin de fortalecer las competencias interculturales y los enfoques hacia una Ciudadanía Global de sus estudiantes y académicos, sobre todo las referentes a las colaboraciones COIL con universidades de Nueva York, como Rocklan Community College o Nassau Community College, con la Universidad Nacional de Costa Rica y con la Universidad UNIMINUTO de Colombia que, cabe mencionar, permitieron reaccionar oportunamente ante la emergencia sanitaria, estando en curso las actividades de licenciatura y posgrado.

Antecedentes

De acuerdo con Jesús Sebastián, investigador español del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), desde finales de los años 90, en América Latina se desarrolló el concepto de Internacionalización de la Educación Superior tal como se conoce actualmente (Sebastián, 2017). En compañía de procesos globalizadores y de las tecnologías de comunicación e información (y más puntualmente de la Internet) hace ya tres décadas que las universidades alinean sus políticas, modelos, planes y acciones puntuales para cumplir con un entorno que clama por los esfuerzos planetarios para la resolución de problemas comunes. Baste pensar en los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados por la UNESCO para saber que el destino

planetario común requiere de una atención coordinada entre naciones (ONU-UNESCO, 2015).

Múltiples han sido los desafíos y dilemas que han surgido al tratar de lograr una dimensión internacional en el ámbito global (traducido a lo local) de la educación superior, pues a partir de la experiencia vivida a lo largo de las tres décadas más recientes, los procesos de internacionalización requieren de voluntades políticas, de iniciativas académicas, de la participación activa de los miembros de las comunidades universitarias e, ineludiblemente, de recursos y apoyos financieros. Sebastián enuncia de forma puntual tres aspectos (2017): La diversidad en los enfoques y lógicas de la internacionalización en el ámbito de la educación superior, las políticas de fomento de la internacionalización, y las relaciones entre internacionalización y calidad de la educación superior.

Es importante subrayar, considerando la dimensión de la encomienda, que no se pretende un análisis teórico sobre los dilemas enunciados, sino compartir desde la colaboración en entornos virtuales, diversas formas de generar, con el apoyo de recursos tecnológicos, estrategias para procurar aprendizajes incluyentes, participativos e interactivos que, desde la internacionalización, contribuyan al desarrollo de competencias interculturales y a la sensibilización sobre la Ciudadanía Global de profesores y estudiantes para hacer frente a las demandas sociales de contar con futuros profesionistas que se caractericen por su apertura hacia el mundo, con el fin de procurar la reflexión e intercambio de visiones sobre las posibilidades y retos.

Adicional a las situaciones planteadas, propias de la colaboración internacional, en los últimos meses del 2019, una inesperada pandemia de carácter planetario paralizó a las naciones que desde ese momento compartieron un destino común: encontrar formas de enfrentar al letal virus denominado COVID-19 y tratar de encontrar formas de continuar las múltiples actividades cotidianas, pero priorizando la salvaguarda de las salud e integridad de los habitantes del planeta.

En el caso de la educación superior, los efectos del COVID-19 enunciados en el Diálogo Virtual con Rectores de Universidades Líderes de América Latina, realizado en mayo de 2020, evidencian que la labor de digitalizar el contenido curricular de forma acelerada

y precaria hizo evidentes falencias en la capacidad de planificación, dificultando los canales de comunicación efectiva tanto con los estudiantes como con las autoridades y los cuerpos académicos, multiplicando los pendientes a resolver para las instituciones educativas (Banco Interamericano de Desarrollo, 2020).

Relacionado con la formación y el desarrollo del trabajo multimodal, en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), además de las áreas administrativas institucionales y de cada facultad que contaba con áreas de cómputo, se creó, hace poco más de una década, lo que hoy en día se denomina Espacio de Formación Multimodal e-UAEM, nombre con el que se conoce al Programa de Formación Multimodal adscrito al Centro de Investigación Interdisciplinaria para el Desarrollo Universitario, instancia que había facilitado anteriormente, pero sobre todo a partir de la pandemia, contar con entornos propicios para generar iniciativas de colaboración a través de la plataforma Moodle, y que ha acompañado las iniciativas de colaboración internacional generadas en la universidad; por ejemplo, en algunos programas de la Escuela de Turismo, de la Facultad de Arquitectura y del Posgrado de Derecho.

Iniciativas de colaboración internacional

Al igual que múltiples universidades en el mundo, la UAEM inició su proceso de internacionalización a mediados de los años noventa, cuando los entornos virtuales y la colaboración eran un proyecto en proceso, sin embargo, la migración de las actividades administrativas y académicas hacia un modelo virtual establecía sus bases y, de alguna forma, era el inicio de la “crónica de un futuro anunciado”.

Con el inicio del siglo XXI, y tal vez inspirados por él, el auge de las plataformas educativas y las formaciones a distancia gozaron de un interés creciente en la búsqueda de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje que implicaran a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y, de forma más reciente, al diseño e incorporación de entornos multimodales para formar profesionales capaces de enfrentar los desafíos planetarios.

Ante el panorama descrito, y en la intención de lograr reconocimiento por la calidad educativa de la UAEM, se implementaron estrategias de internacionalización en las áreas académicas consideran-

do el aprovechamiento de los entornos virtuales existentes con el fin de desarrollar comunidades de aprendizaje locales e internacionales, generando sinergias de intercambio y conexiones para el intercambio de conocimientos a partir de los principios del constructivismo social y el aprendizaje colaborativo.

La Facultad de Arquitectura inició labores alrededor de los años sesenta, y durante la segunda década del año 2000 surgió la Escuela de Turismo, ambas distinguidas por el compromiso de salvaguardar el patrimonio partiendo de la diversidad cultural, múltiples cosmovisiones y la importancia del aprendizaje de lenguas. Desde hace varios años se plantearon una serie de estrategias presenciales y virtuales para colocarse favorablemente, por una parte, ante los organismos de evaluación, pero, más importante, ante la rendición de cuentas de cara a la sociedad, a través de los egresados de ambas instancias.

Además de los cursos de lengua propios del programa curricular y los programas de formación multimodal en la que han participado los docentes, desde hace cinco años, la Escuela de Turismo, específicamente, comenzó sus experiencias de Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea (COIL), primero con dos universidades de Nueva York (Rocklan Community College y Nassau Community College) y, posteriormente, con la Universidad Nacional de Costa Rica, además de la Universidad UNIMINUTO de Colombia con la cual, justo al inicio de la pandemia, se realizaba un programa de Dinámicas Culturales, hecho que permitió continuar las actividades entre académicos y estudiantes de los dos países reaccionando de forma inmediata ante la emergencia sanitaria.

A través de las iniciativas de internacionalización, la Escuela de Turismo ha procurado, además de fortalecer el perfil profesional de sus egresados, responder a las demandas del mercado internacional, y también ha realizado esfuerzos para formar ciudadanos capaces de resolver las problemáticas que aquejan a sus comunidades locales y que pueden ser resultado de los procesos globalizadores.

Un punto crucial para la adopción de iniciativas de Internacionalización del Currículo en la Escuela de Turismo ha sido comprender que los enfoques internacionales se refieren a las capacidades y estrategias institucionales para toda la comunidad, no solamente para quienes se desplazan, abarcando desde el aprendizaje de idiomas, el acceso a bibliografías y bases de datos internacionales, los conteni-

dos curriculares, estrategias y modelos pedagógicos con enfoques multinacionales, uso de las TIC, entre otros aspectos.

Es situaciones como las originadas por el COVID-19, las instituciones deben reaccionar y poner en práctica lo aprendido a lo largo del tiempo. La capacitación oportuna de sus profesores en modelos educativos virtuales, el acceso a recursos digitales que permitan obtener información actualizada en materia de investigación científica, y el acceso de su comunidad a los recursos tecnológicos redunda, o debería de actuar, en beneficio de la comunidad académica y estudiantil en pleno, y en ese sentido vale la pena pensar en prospectiva.

En suma, los espacios establecidos a través de la colaboración internacional virtual en la Escuela de Turismo han contribuido a la generación de conocimiento, denotando un claro compromiso con el patrimonio cultural de cada país involucrado, y creando lazos en el contexto de las dinámicas culturales. La construcción de aprendizajes mancomunados sobre las riquezas edificadas, naturales, inmateriales y comunitarias, han dado sentido de pertenencia, respeto y valoración de las culturas mexicana, estadounidense, costarricense y colombiana construyendo, a su vez, fusiones desde la convergencia intelectual. Este tipo de experiencias ha significado solamente un punto de partida hacia el desarrollo de comunidades de indagación e investigación y temarios específicos con mayor número de participantes, siempre en la búsqueda de un aprendizaje social transformador.

Diseño metodológico

Los trabajos de diseño, producción e investigación relacionados con la generación de experiencias de Aprendizaje Internacional Colaborativo en Línea (COIL, Collaborative Online International Learning, por sus siglas en inglés) se orientan hacia el uso de estrategias pedagógicas constructivistas (Araujo y Sastre, 2008), donde el planteamiento de situaciones y su resolución permiten generar alternativas de trabajo en un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA), siendo el estudiante el principal protagonista del acto educativo, acompañado y orientado por su tutor, quien se define como la persona que alimenta los hallazgos en materia de conocimiento y enfoca los resultados hacia la solución de problemas y el planteamiento de hipótesis que generan nuevas interrogantes en un continuum de reflexión.

La propuesta del Modelo COIL surgió en el Sistema de Universidades de Nueva York, motivado por la gran diversidad de integrantes de su red nacional y su dispersión geográfica; posteriormente se unieron otras instituciones estadounidenses, y poco a poco se fueron involucrando otros países hasta convertirse en una diáspora mundial en la que participan académicos de todo el mundo.

En la Escuela de Turismo, por iniciativa de un grupo de investigación dedicado a la Gestión del Patrimonio Turístico y Cultural, y gracias a los contactos de las redes de investigación sostenidas con la Embajada de Estados Unidos, se estableció el vínculo con los coordinadores de SUNY-COIL, y se participó en un primer programa piloto realizado en la Ciudad de Cuernavaca para la formación en el modelo y la definición de colaboraciones académicas puntuales.

Como parte del COIL se establecieron los primeros pares académicos tomando en cuenta los intereses en común. La primera experiencia fue con Rockland Community College, e integrando las asignaturas de Estudios Sociales (RCC) y Mundo Contemporáneo (UAEM-Turismo) se planteó un curso cuyo hilo conductor fue el tema de las “Dinámicas culturales” (Cultural Dynamics: What We Share) que vinculó a estudiantes y profesores de diferentes países y culturas para aprender, discutir y colaborar conjuntamente (SUNY-COIL, 2017).

En el primer COIL RCC-UAEM se hizo una visita a la universidad socia en Nueva York, y los profesores participantes concluyeron el diseño del curso incorporando estrategias para generar experiencias interculturales significativas a través de foros, narrativas digitales, reuniones sincrónicas, trabajos en plataforma, entre otros recursos.

Las siguientes experiencias se realizaron con temas similares, y siempre desde los Cursos de Mundo Contemporáneo en la UAEM. En 2018, el vínculo fue con Nassau Community College; en 2019 con la Universidad Nacional de Costa Rica y, en 2020, la propuesta tomó especial fuerza pues, como ya se mencionó, al iniciar la alerta sanitaria del COVID 19, estaba en curso la colaboración con la Universidad UNIMINUTO de Colombia y, gracias al trabajo realizado en plataforma, fue posible extender la acción y diseñar un entorno adicional para que los estudiantes continuaran con las actividades de aprendizaje y concluyeran su semestre.

Los cursos COIL, basados en el modelo colaborativo, tienen una duración de entre 5 a 15 semanas y pueden ser de forma disciplinar o interdisciplinaria; fomentan el estudio activo de los participantes y el trabajo en equipo, y utilizan cualquier herramienta tecnológica que sirva a los objetivos de aprendizaje (SUNY-COIL, 2017). En el caso de la UAEM y UNIMINUTO, por la emergencia referida, se extendió de seis a 18 semanas, pues, aprovechando la plataforma Moodle, perteneciente a la UAEM, los estudiantes continuaron realizando las actividades complementarias al programa, de modo que generaron diversos materiales digitales (ver figura 1).



Figura 1. Diseño de carteles (octubre 2020).

Aun cuando existen diversos puntos de vista e interpretaciones sobre las aproximaciones constructivistas, la experiencia diseñada y compartida, coincidiendo con Barreto *et al.* (2006), el COIL descrito cumple con las siguientes características:

- a) El conocimiento se organiza y se basa en estructuras cognitivas previas, las cuales se conforman en la medida en que el sujeto aprende, y a su vez, constituye el soporte para la construcción de nuevas nociones, de allí la importancia de hacer conscientes los saberes previos relacionados no solo con las dinámicas

culturales, sino también en el ámbito de la cultura y patrimonio, con el fin de que durante la experiencia de colaboración cada participante comparta elementos de su identidad.

- b) En el proceso de construcción de conocimientos, el sujeto posee un rol activo, en tanto produce diferentes saberes en coherencia con los propios esquemas, e incluso compara sus saberes con los demás actores con los que colabora. Decide la experiencia a compartir a partir de sus intereses y aficiones, tratando de presentar la imagen más positiva; descubre las coincidencias e intereses comunes, así como los aspectos desde su individualidad.
- c) Existe una interrelación constante entre las capacidades propias y el factor social. En este aspecto, más allá de las diferencias teóricas planteadas en torno a dicha relación, no puede ignorarse el papel de la interacción social (en mayor o menor grado según la perspectiva) en la construcción de conocimientos y el desarrollo cognitivo, aspectos primordiales que reafirman el aprendizaje entre pares bajo la idea de colaboración y emoción ante la experiencia internacional, colocándose en la posición de líder y miembro del equipo.

Durante el intercambio virtual y de cara a una situación extraordinaria, como la pandemia, los estudiantes —junto con sus tutores— tuvieron la posibilidad de compartir ideas sobre temas específicos, mejorando tanto sus habilidades comunicativas como la sensibilidad para conocer, comprender y apreciar las necesidades actuales y emergentes de la vida contemporánea relacionadas con el turismo, explorando colectivamente temas de actualidad e interés para los estudiantes universitarios a través de diversos recursos electrónicos. Tutores y aprendices permanecieron abiertos al intercambio de estrategias pedagógicas de colaboración siendo capaces de satisfacer los desafíos impuestos por los entornos académicos y planetarios.

Conclusiones

Pese a toda la incertidumbre generada por la pandemia, la pronta reacción desde los entornos virtuales existentes permitió crear espacios en plataforma que podrían ser replicados, e incluso constituir

un referente para demostrar la posibilidad de incidir en el desarrollo de competencias y habilidades con énfasis tanto en la consciencia como en la interconexión global; madurar los deseos comunes de los estudiantes de participar en sus respectivas comunidades, países y alrededor del mundo, constituyendo una estrategia de internacionalización quedándose en casa. El intercambio continuo de estudiantes creó una atmósfera de “Think Tank” (laboratorio de ideas) en la que, en el caso enunciado, dio como resultado productos comunes en temas tales como: Patrimonio edificado, Ferias y fiestas tradicionales, turismo rural y/o ecoturismo, y Parques naturales y Saberes tradicionales, además del curso extendido para la asignatura de Mundo contemporáneo.

La experiencia permitió que los participantes no solo realizaran las actividades académicas, sino que vislumbraran proyectos futuros, despertando el deseo de saber más sobre sus pares (ver figura 2).



Figura 2. Testimonio de los estudiantes de Colombia y México (diciembre 2020).

Como se mencionó anteriormente, aun cuando la versión extendida implicó a 34 estudiantes de UNIMINUTO y la UAEM, la experiencia de los cursos COIL en la UAEM lleva vigente ya casi

cinco años y ha permitido el desarrollo de más de 150 estudiantes que, en cada intercambio, han experimentado a través de sus vivencias, incidiendo en sus competencias globales, tales como empatía y solidaridad entre los participantes, basándose en una cultura de paz. Atributos como la flexibilidad, la curiosidad, la sensibilidad, la responsabilidad, el compromiso, así como la consciencia de las diferencias culturales, se encuentran entre los maravillosos activos que este curso fomenta y permite desarrollar.

Además de la experiencia vivida y los trabajos de los estudiantes, las experiencias COIL han motivado participaciones en congresos y publicaciones, como en el VII Congreso Internacional de Emprendimiento e Innovación realizado en septiembre del 2020 (ver figura 3).



Figura 3. Participación en AFIDE (septiembre 2020).

El proceso de aprendizaje y los aprendizajes en la Escuela de Turismo requieren de propiciar oportunidades sincrónicas y asincrónicas múltiples para estimular los intelectos de las mentes jóvenes deseosas de existir significativamente en el planeta. Es vital que las

experiencias de aprendizaje escolares vayan más allá de las formas, estilos y horarios tradicionales que permitan al estudiante experiencias más auténticas y de aplicación en la vida real (OECD, 2020).

El tema de Patrimonio Cultural fue el vehículo que permitió, en primera instancia, desarrollar un espacio multicultural para la comprensión de realidades comunes y, en un segundo momento, ante la presencia de una pandemia mundial, fue un elemento crucial para generar un proceso de adaptación y flexibilidad ante las situaciones de contingencia y la adaptabilidad e ingenio en ambientes nuevos y desafiantes. En este sentido, COIL fomenta la capacidad de los estudiantes para resolver problemas, ser creativos, decidir, comunicar su voluntad, asumir responsabilidades, cooperar, trabajar en red, auto-aprender, ser proactivo, tener iniciativa y prepararse para asumir riesgos controlados (Pensado y González, 2019) y

La pandemia del COVID 19 claramente representó un gran reto, y así seguirá siéndolo —en diversos aspectos de la vida— para padres de familia, alumnos y maestros, al tener que adaptarse a una nueva rutina y a la incorporación parcial o total de modelos de aprendizaje en línea. Por ello ha sido importante dar estructura al trabajo en casa, y aunque el seguimiento de una rutina resulta benéfico, tampoco fue deseable desde el principio que los alumnos pasaran muchas horas frente a una computadora. Por lo mismo fue necesario vivir un proceso de des-aprendizaje o, mejor dicho, de reinención para comprender que no es lo mismo un programa tradicional, como se conocía, a uno virtual, como el que se requiere.

Evidentemente, aún existe una brecha entre lo deseable y lo posible y, pese a haber avanzado en las necesidades y características del aprendizaje, la internacionalización y las tecnologías aún presentan enormes desigualdades de oportunidades y recursos, tanto en lo institucional como en la economía, tanto para los profesores como para los alumnos, y por ello se debe insistir en la generación de estudios que documenten y apuntalen propuestas específicas de acción.

Referencias

- Araujo, U. & Sastre, G. (2008). *El aprendizaje basado en problemas, una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad*. Gedisa Editores, Barcelona.

- Banco Interamericano de Desarrollo (2020). *La educación superior en tiempos de COVID-19. Aportes de la Segunda Reunión de Diálogo Virtual con Rectores de Universidades Líderes de América Latina*. Barcelona, Gedisa/BID/Universia/Santander. <https://publications.iadb.org/es/la-educacion-superior-en-tiempos-de-covid-19-aportes-de-la-segunda-reunion-del-dialogo-virtual-con>
- Baquero, R. (2002). *Del experimento escolar a la experiencia educativa. La «transmisión» educativa desde una perspectiva psicológica situacional*. Perfiles Educativos, 24.
- Barreto, C., Gutiérrez, L., Pinilla, B. & Parra, C. (2006). *Límites del constructivismo pedagógico*. Educación y Educadores, 9. Colombia.
- Goldrine, T. & Rojas, S. (2007). *Descripción de la práctica docente a través de la interactividad profesor-alumnos*. Estudios Pedagógicos. Chile.
- González Álvarez, Claudia María (2012). *Teorías constructivistas. Aplicación del Constructivismo Social*. Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa en Educación Bilingüe y Multicultural –IDIE- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, -OEI- Oficina Guatemala.
- Juárez Salomo, N., Cuevas Olascoaga, M. & Gama Hernández, G. (2018). *Estrategias de internacionalización para la formación integral en turismo. Inventio. La génesis de la cultura universitaria en Morelos*. UAEM. México
- López, C. & Heredia, Y. (2017). *Marco de referencia para la evaluación de proyectos de innovación educativa - Guía de aplicación*. 2017, Tecnológico de Monterrey. http://escalai.com/que_escalai/guia_app/
- OCDE (2020) *Spotlight: Quality Education for All during COVID 19*. Hundred Research Report in Partnership with OECD. <https://hundred.org/en/collections/quality-education-for-all-during-coronavirus>.
- Patlani-ANUIES (2018). *Patlani: Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional 2016-2017/ 2017-2018*. URL: <http://patlani.anuies.mx/login.php>

- Pensado, M. & González, O. (2019) *Emprendimiento en educación superior. Una mirada al contexto universitario en el sector privado*. Emprendimiento e innovación: oportunidades para todos ISBN: 978-84-1324-379-5 Editorial Dykinson, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid. <https://www.gemconsortium.org/images/media/2019-libro-emprendimiento-e-innovacion-1582231052.pdf>
- SEP/DGPPyEE (2020) *Sistema de Estadísticas Continuas. Formato 911. "Estadísticas de Educación Superior"*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf
- Serrano, J. & Pons, R. (2008). *La concepción constructivista de la instrucción*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. México.
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). *El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa. <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>
- SUNY-COIL (2017). *¿QUÉ ES COIL?* <https://online.suny.edu/introtocoil/que-es-coil/>.
- UNESCO COVID-19 (2020). *Distance Learning Solutions*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions>
- UNESCO (2020) *Seguimiento mundial de los cierres de las escuelas causados por el COVID-19*. <https://es.unesco.org/covid19/education-response>
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XX*. Educación Superior y Sociedad, París. Vol. 9 No 2. <http://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171/162>

La importancia del liderazgo en la creación de ambientes de aprendizaje favorables

Blanca Margarita Villarreal Soto¹
Rocío Isabel Ramos Jaubert²
Lilia Sánchez Rivera³
Marta Nieves Espericueta Medina⁴

Resumen

Actualmente es palpable la transformación de las relaciones sociales, también en la educación; basta con ver las formas de comunicación imperantes, las cuales impactan en la calidad educativa.

Entre los docentes se distingue la figura del líder educativo, y si es capaz de propiciar ambientes de aprendizaje favorables, entonces estamos hablando de un factor decisivo que impacta en la calidad educativa y, en consecuencia, nos lleva a la necesidad imperiosa de coadyuvar en su formación.

Para Covey (1996), el liderazgo se centra en principios que tienen que ver con la formación interna de un determinado ser humano que es capaz de influir en otros, y si al término liderazgo se le relaciona con el aspecto formativo, llegamos a visualizar la proyección que tendrán ciertas instituciones educativas. El líder educativo, entonces, es el actor que orienta a la comunidad integrada por estudiantes, docentes, padres de familia y personas que manejan procesos encaminados a mejorar la calidad, el clima y la cultura organizacional de una institución.

Bajo este enfoque, resulta interesante retomar la posición de Pautt (2010), quien plantea la diferencia entre liderazgo y dirección. Se esboza que la relación entre estos dos conceptos resulta difusa porque, de acuerdo con Bennis (1998), citado por Portuondo (2004), hace alusión a que los directivos se centran en la gestión administrativa y los líderes están enfocados en los cambios, y concluye

¹ Universidad Autónoma de Coahuila doctorablanca@gmail.com

² Universidad Autónoma de Coahuila rocio.ramos.jaubert@uadec.edu.mx

³ Universidad Autónoma de Coahuila lili079@hotmail.com

⁴ Universidad Autónoma de Coahuila mnieves@uadec.edu.mx

que el directivo administra y el líder, innova. Esta descripción ayuda a plantear que las organizaciones escolares requieren de las dos figuras; sin embargo, un directivo necesita las cualidades de un líder para orientar una institución escolar.

Mintzberg (2001) citado por Pautt (2011) postula que el directivo es quien ejerce la acción de dirigir, administrar y controlar, mientras que el líder innova, investiga e inspira confianza (Kotter, 2000). De esta manera se afirma que el ámbito educativo necesita líderes que posibiliten la construcción social; por ende, estas personas se constituirán como orientadoras con el objetivo de que los sueños del conocimiento se vuelvan realidad.

Herrera (2006:2) señala que los ambientes de aprendizaje son “un entorno físico y psicológico de interactividad regulada, donde confluyen personas con propósitos educativos”. Es evidente, entonces, que en una organización educativa es indispensable contar con un líder capaz de propiciar la formación de ambientes de aprendizaje favorables que promuevan el desarrollo integral de niños y niñas.

El presente trabajo da cuenta de la evaluación de la formación docente, lo que nos permitirá realizar un análisis para medir las acciones de capacitación a través de un proceso sistemático que determine cómo impactan en los directivos, así como determinar la calidad del proceso formativo desarrollado e implementado.

En primera instancia, se impartió un curso-taller con el objetivo de que los directivos de educación básica adquieran las herramientas necesarias para incorporar y fortalecer las buenas prácticas del liderazgo en la institución que dirigen, de modo que se emplearon estrategias para crear ambientes de aprendizaje favorables con base en la comunicación asertiva, la resolución de conflictos, el fortalecimiento de la autoestima y el reconocimiento a la labor docente.

Asimismo, se evaluó la formación docente de los diferentes actores del Proceso en Educación, por lo que esta investigación aporta datos cuantitativos y cualitativos del curso-taller, así que dicha información aporta elementos que garantizan los resultados.

El formato propuesto para evaluar la formación docente permite realizar un análisis para medir las acciones de capacitación a través de un proceso sistemático que determine el impacto que tiene en los directivos el curso-taller, así como determinar la calidad del proceso formativo desarrollado e implementado a través de objetivos.

Se hizo una encuesta tanto en línea como en persona que consta de cinco apartados. El primero se aboca a recabar datos generales, el segundo examina la experiencia profesional, el tercero mide al capacitador, el cuarto evalúa el curso-taller, y el último apartado otorga datos textuales en relación a los temas abordados. La base de datos se exploró desde un análisis cuantitativo y cualitativo, análisis descriptivo, y análisis de regresión lineal para obtener el mejor modelo predictor, el cual permite inferir el impacto del curso-taller entre los asistentes, y presenta un análisis comparativo por medio de la U de Mann Whitney para conocer las opiniones de los directivos, mientras que el análisis de integración se realiza por medio de la observación desde el análisis factorial exploratorio, cuyo objetivo es examinar las variables que subyacen del fenómeno de estudio, es decir, las más importantes que integran cada factor.

Finalmente, se llevó a cabo un análisis cualitativo de datos textuales para conformar la red semántica de: Comunicación asertiva, estrategias que utilizaría para el fortalecimiento del liderazgo, y necesidades de cursos de capacitación y actualización. Se trabajó con una muestra de 387 directivos de Educación Básica que laboran en algunos municipios del estado de Coahuila de Zaragoza, México.

Entre los resultados principales se encontró que los directivos mencionaron que la comunicación asertiva impacta en el entorno laboral, que el papel del padre es relevante en el nuevo Modelo Educativo, y reconocieron la labor de su equipo de trabajo, en tanto que estos pueden utilizar diversas herramientas de comunicación asertiva a partir de que los temas vistos correspondieron con los programados y abordados de manera pertinente; donde se utilizaron herramientas concretas para la resolución de conflictos. Un dato importante predictor es que opinaron que deben realizarse réplicas del curso-taller.

Se aprecia que generaron formas efectivas de comunicación con las herramientas que les permitieron una mejor interacción con sus colaboradores al hacer retroalimentación respecto a su desempeño, lo que fortalece la autoestima de las personas a su cargo.

En relación a las necesidades de capacitación y/o actualización se concluye que están constituidos por aspectos relacionados, en mayor medida, con Liderazgo, Gestión, Formas de Impactar en la formación docente y Actualización disciplinaria, seguidos por la ne-

cesidad de saber más sobre Protocolos y la Normatividad vigente, así como cuestiones relacionadas con el uso de técnicas para la Resolución de problemas, Mediación de conflictos, Comunicación asertiva, Evaluación y Autoestima. Es importante mencionar que solicitaron capacitación respecto a la Nueva Escuela Mexicana, Diseño de estrategias, la Habilidad digital, la Planeación, el Manejo de las emociones y aspectos relacionados con la función directiva.

Palabras clave Liderazgo, ambientes de aprendizaje, capacitación.

Introducción

Actualmente es palpable la transformación de las relaciones sociales, también en la educación; basta con ver las formas de comunicación imperantes, las cuales impactan en la calidad educativa.

Aguirre (2012) considera necesario que las instituciones educativas (IE) generen cambios en todos sus frentes, tanto en los procesos pedagógicos y organizacionales, como en la preparación de su personal y sus directivos.

Sesento y Domínguez (2011) hacen énfasis en la calidad profesional y educativa no solo de docentes, sino también de aquellos que se encuentran al frente de la gestión de los procesos educativos, y los directivos de las IE, por ser los principales gestores del cambio a implementarse.

En la educación, los principales actores son los docentes, y entre ellos el líder educativo es fundamental; si este último en el ejercicio de su gestión contribuye a la mejora de la práctica y la actuación docente, sin soslayar el vínculo de la escuela con el contexto externo, entonces podemos decir que es capaz de propiciar ambientes de aprendizaje favorables.

Según Covey (1996), el liderazgo se centra en principios, y tienen que ver con la formación interna del ser humano, misma que lo lleva a impactar e influir en otros, y si al término liderazgo se le suma el aspecto educativo, estaremos hablando de la formación y proyección que tendrá en instituciones de enseñanza. El líder educativo, por lo tanto, es el actor que orienta a su comunidad en la búsqueda de sistemas organizacionales más flexibles, capaces de adaptarse a contextos sociales complejos, en armonía con el clima y la cultura

de trabajo con impacto positivo en la formación integral de las instituciones.

Gros (2013:9) considera que el liderazgo es una condición para lograr la autonomía de la gestión escolar; sin embargo, no confundir dirección y liderazgo, “puesto que competencias para el liderazgo no solo las deben ostentar las direcciones de las instituciones educativas, sino que han de ser constitutivas de todos los profesionales que, en los centros, ejerzan la conducción de equipos docentes”.

Resulta interesante retomar la posición de Pautt, (2010), quien plantea la diferencia entre liderazgo y dirección. Se esboza que la relación entre estos dos conceptos resulta difusa, porque de acuerdo con Bennis (1998), citado por Portuondo (2004), hace alusión a que los directivos se centran en la gestión administrativa, mientras que los líderes están enfocados en los cambios; así concluye que el directivo administra y el líder, innova. Esta descripción ayuda a plantear que las organizaciones escolares requieren de los dos, sin embargo, un directivo necesita las cualidades de un líder para poder orientar una institución escolar.

Mintzberg (2001), citado por Pautt (2011), postula que el directivo es quien ejerce la acción de dirigir, administrar y controlar, pero el líder innova, investiga e inspira confianza (Kotter, 2000). Al parecer, se podría afirmar que el ámbito educativo necesita líderes que posibiliten la construcción social, y, por ende, se constituyan como orientadores que hagan que los sueños del conocimiento se vuelvan realidad.

En el proceso de conceptualización de una tarea directiva, dice Antúnez (2004:115): “definir la función directiva depende mucho del enfoque de análisis con que se estudien las organizaciones [escolares]”.

Así, algunos términos o categorías a las que habría que aproximarse son: dirección, dirigir, influir, líder, entre otros.

Una de las características fundamentales de la acción directiva es influir, y esta (...) supone proporcionar ideas (...) reelaborándolas y presentándolas organizadamente; proporcionar recursos; establecer nexos; coordinar acciones; posibilitar ayudas; dinamizar equipos o, (...) recordar compromisos y velar para que los acuerdos se cumplan. (...) El propósito

esencial de la acción directiva consiste en obtener resultados mediante el trabajo de otras personas (...). En las organizaciones complejas —como en el caso de las escuelas—, la coordinación deseada requiere de una instancia (una persona o un equipo) que, además de ayudar al desempeño directo de las tareas (...), dinamice los trabajos, motive a los docentes para realizarlos, proporcione ideas e informaciones para facilitar la tarea; coordine o sincronice las acciones de unos y otros; observe el proceso para sugerir maneras de mejorarlo; proporcione recursos: tiempo, ideas, materiales, etcétera, para que todas las tareas se realicen adecuadamente. (*Ibid*, pp. 115-116).

La acción directiva no necesariamente debe tener el enfoque tradicional administrativo; es importante que tenga un liderazgo con acciones claras compartidas, dejando a un lado el determinismo en el acto de ejercer la autoridad. En este sentido, el ejercicio del liderazgo en favor del logro de los propósitos educativos ha de sustentarse en una práctica colectiva y participativa de los integrantes de la institución escolar, por lo que “en un marco de complejidad creciente en las instituciones educativas, ya no resulta eficaz comandarlas desde liderazgos unipersonales por más carismáticos que estos sean” (*Ibid*, p.10).

Ahora bien, circunscribiéndonos en el concepto de ambiente es el concebido como construcción diaria, reflexión cotidiana, singularidad permanente que asegure la diversidad y con ella la riqueza de la vida en relación (Ospina, 1999). La expresión ambiente educativo induce a pensar el ambiente como un sujeto que actúa con el ser humano y lo transforma. De allí se deriva que la ciudad eduque (ciudad educadora) (Naranjo Torres, 1996), la calle, la escuela, la familia, el barrio y los grupos de pares, entre otros. Reflexionar sobre ambientes educativos para el sano desarrollo de los sujetos convoca a pensar en un gran tejido construido con el fin específico de aprender y educarse.

Otra noción de ambiente educativo remite al escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables para el aprendizaje; un espacio y un tiempo en movimiento, donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores (A.C. CEP 1997: 15-18).

Herrera (2006:2) menciona que los ambientes de aprendizaje son: “un entorno físico y psicológico de interactividad regulada en donde confluyen personas con propósitos educativos”. Dicho lo anterior, los directivos juegan un papel muy importante e inciden en la mejora de las acciones educativas y en las condiciones que favorecen el desarrollo de la labor docente para la creación de ambientes de aprendizaje favorables.

A través de un proceso sistemático y crítico, el presente trabajo da cuenta de la evaluación de la formación docente, mide las acciones de capacitación que impactan en el ejercicio de la dirección fundamentada en un liderazgo, y determina la calidad del proceso formativo desarrollado e implementado. Para ello se realizó un curso-taller con el objetivo de que los directivos de educación básica adquirieran las herramientas para fortalecer las buenas prácticas del liderazgo en las instituciones que dirigen.

Desarrollo

En el curso-taller se evalúa la formación directiva docente tendiendo hacia mejorar la acción de los actores y los procesos; se obtiene información cuantitativa y cualitativa, datos que aportan elementos que garantizan la confiabilidad de los resultados.

El objetivo general consistió en identificar las herramientas necesarias que fortalecen las buenas prácticas del liderazgo directivo con impacto en los aprendizajes favorables. Y los objetivos específicos fueron: conocer el impacto que tiene en los directivos el curso-taller en cuanto a las necesidades de capacitación, además de determinar la calidad del proceso formativo.

Se utilizó una encuesta en línea y en físico para aquellos que no contaron con las condiciones adecuadas para responder en línea; consta de cinco apartados: el primero de ellos refiere a los datos generales, el segundo mide la experiencia del directivo, el tercero mide al capacitador, el cuarto evalúa al curso-taller, y el último otorga datos textuales en relación a los temas abordados.

La base de datos se explora desde un análisis cuantitativo y cualitativo. Cuantitativo: análisis descriptivo desde frecuencias y porcentajes y medidas de tendencia central para caracterizar a la muestra, el análisis de integración desde el análisis factorial exploratorio; cuyo

objetivo es observar las variables que subyacen del fenómeno de estudio. Finalmente, se hizo un análisis cualitativo de los datos textuales para conformar la red semántica de las necesidades de cursos de capacitación y actualización, el concepto de comunicación asertiva y los conceptos significativos durante el curso.

Resultados

Se exponen los resultados obtenidos a partir de diversos tratamientos estadísticos de carácter cuantitativo y cualitativo.

Estadística descriptiva

Análisis de frecuencia y porcentaje

En este apartado se da a conocer el análisis descriptivo a través de frecuencias y porcentajes con el propósito de caracterizar a la muestra encuestada en relación al curso-taller, estando integrada por 387 directivos de Educación Básica que laboran en municipios del estado de Coahuila de Zaragoza.

Se presentan tres tablas de frecuencias y porcentajes y su respectiva lectura respecto a Municipio, Género y Nivel en que dirige. La tabla 1 muestra los 25 municipios que participaron en la encuesta, destaca Saltillo por haber registrado la mayor asistencia (n: 98, 25.3%), le sigue Torreón (n: 58, 15%), después Monclova (n: 43, 11.1%), Ciudad Acuña (n: 36, 9.3%) y Piedras Negras (n: 25, 6.5%).

Medidas de tendencia central

En este nivel se trabaja con las medidas de tendencia central con un error máximo permitido del $p \leq 0.05$, donde se obtiene, para cada una de las variables, número de sujetos (N), Mínimo (Min), Máximo (Max), Media y Desviación Típica (Des Típica). Se establecen límites de normalidad (superior e inferior), para ubicar los promedios de las variables mediante el uso de media de medias (\bar{X}_x) y la Desviación Típica (σ).

Las siguientes tablas ilustran los resultados de las medidas de tendencia central y, particularmente, la tabla 4 indica que los directivos dijeron que la comunicación asertiva impacta en el entorno laboral,

Tabla 1. Municipios que participan en la encuesta

	Frecuencia	Porcentaje	% Válido	% Acumulado
Perdidos	3	0.8	0.8	0.8
Allende	5	1.3	1.3	2.1
Arteaga	3	0.8	0.8	2.8
Castaños	5	1.3	1.3	4.1
Ciudad Acuña	36	9.3	9.3	13.4
Escobedo	1	0.3	0.3	13.7
Francisco I. Madero	6	1.6	1.6	15.2
Frontera	15	3.9	3.9	19.1
General Cepeda	2	0.5	0.5	19.6
Matamoros	19	4.9	4.9	24.5
Melchor Múzquiz	14	3.6	3.6	28.2
Monclova	43	11.1	11.1	39.3
Nadadores	1	0.3	0.3	39.5
Nava	5	1.3	1.3	40.8
Parras	3	0.8	0.8	41.6
Piedras Negras	25	6.5	6.5	48.1
Progreso	1	0.3	0.3	48.3
Ramos Arizpe	6	1.6	1.6	49.9
Sacramento	1	0.3	0.3	50.1
Saltillo	98	25.3	25.3	75.5
San Buenaventura	3	0.8	0.8	76.2
San Juan de Sabinas	19	4.9	4.9	81.1
San Pedro	13	3.4	3.4	84.5
Torreón	58	15	15	99.5
Viesca	1	0.3	0.3	99.7
Villa Unión	1	0.3	0.3	100
Total	387	100	100	

Tabla 2. Género

	Frecuencia	Porcentaje	% Válido	% Acumulado
Perdidos	3	0.8	0.8	0.8
Femenino	207	53.5	53.5	54.3
Masculino	177	45.7	45.7	100
Total	387	100	100	

Se observa que 207 docentes son del género femenino (53.5 %) y 177, del masculino (45.7%).

Tabla 3. Nivel que dirige

	Frecuencia	Porcentaje	% Válido	% Acumulado
Perdidos	7	1.8	1.8	1.8
Preescolar	119	30.7	30.7	32.6
Primaria	189	48.8	48.8	81.4
Secundaria	72	18.6	18.6	100
Total	387	100	100	

La mayor participación fue del nivel primaria (n:189,48.8%) y la menor, de secundaria (n: 72,18.6%).

y que el papel del padre es relevante en el nuevo modelo educativo. Reconocieron la labor de su equipo de trabajo; consideran que de manera regular realizan actividades de inclusión y equidad social, reconocen la importancia de la autoestima en las personas de su entorno, consideran que el entorno social interviene en la calidad educativa, además que se promueve la formación académica en el nuevo modelo educativo, normalmente estiman que cuando se otorgan aprendizajes sobre el tema de liderazgo se generan formas efectivas para la resolución de conflictos, y otorgan retroalimentación respecto al desempeño de sus colaboradores; generan formas efectivas de comunicación y utilizan alguna estrategia para fortalecer la autoestima de las personas a su cargo; reconocen que en menor medida cuentan con herramientas que les ayudan a lograr una

mejor interacción entre sus colaboradores, que han sido capacitados para la implementación del nuevo modelo educativo e identifican un cambio notorio dentro del sistema educativo nacional.

Tabla 4. Medidas de tendencia central docente

	N	Min	Max	Media	Des. Típica
Comunicación asertiva e impacto	385	6	10	9.74	0.597
Papel del padre en el nuevo modelo	384	5	10	9.68	0.672
Reconoce labor equipo	386	6	10	9.58	0.718
Actividad de inclusión	386	5	10	9.48	0.803
Importancia de autoestima	385	3	10	9.4	0.974
Entorno social y calidad educativa	383	0	10	9.39	1.127
Promueve formación académica	385	0	10	9.02	1.24
Aprendizaje favorable, liderazgo	381	0	10	8.83	1.466
Resolución de conflictos	382	0	10	8.78	1.098
Usted da retroalimentación	385	0	10	8.76	1.225
Formas efectivas de comunicación	386	3	10	8.68	1.114
Estrategia autoestima	387	0	10	8.33	1.433
Herramientas para interacción	384	0	10	8.19	1.452
Capacit. nuevo modelo	382	0	10	7.9	1.849
Identifica un cambio notorio dentro del Sistema	386	0	10	7.85	1.761
$\bar{X}_x = 8.90$ $\sigma = 0.63$ $L_i = 8.27$ $L_s = 9.53$ $p \leq 0.05$					

En la tabla 5 califican al capacitador de forma muy adecuada. Los directivos consideran que mayormente proyectó una imagen agradable con un lenguaje apropiado y que esclareció las dudas; de forma regular proporcionó información sobre el tema además de actualizada; realizó dinámicas conformes al contenido, explicó el encuadre del tema, otorgó retroalimentación, asimismo al término de cada tema se reflexionó con un ritmo de exposición apropiado; aunque con valores altos en menor medida mencionan que utilizó diversas herramientas para la comunicación asertiva y despertó el interés.

Tabla 5. Medidas de tendencia central capacitador

	N	Min	Max	Media	Des. Típica
Proyectó una imagen agradable	385	8	10	9.95	0.24
Utilizó un lenguaje apropiado	385	8	10	9.95	0.24
Esclareció las dudas	386	8	10	9.94	0.25
Proporcionó información sobre el tema	386	8	10	9.93	0.27
Otorgó información actualizada	386	7	10	9.93	0.30
Manejó un tono de voz adecuado	386	8	10	9.92	0.32
Presentó el tema a trabajar	386	8	10	9.91	0.32
Realizó dinámicas adecuadas al tema	386	8	10	9.91	0.34
Explicó el encuadre del tema	386	8	10	9.91	0.33
Otorgó retroalimentación	386	8	10	9.91	0.31
Al término de cada tema se reflexionó sobre el mismo	386	8	10	9.9	0.32
Uso un ritmo de exposición correcto	385	8	10	9.89	0.36
Diversas herramientas común asertiva	384	8	10	9.87	0.36
Despertó el interés	386	8	10	9.87	0.38
$X_x = 9.91$ $\sigma = 0.02$ $L_i =$ 9.89 $L_s = 9.93$ $p \leq 0.05$					

Calificaron de forma adecuada la estructura y el contenido del curso-taller (tabla 6). El análisis de la media de medias reporta que mayormente los temas vistos comprendieron lo programado, fueron pertinentes y que pueden aplicarlos en su trabajo, además se les proporcionaron estrategias para enriquecer su experiencia. Destaca que se sistematizó la implementación de estrategias y favoreció la comprensión de la importancia de las buenas prácticas de liderazgo; de forma regular cubrió sus expectativas; los directivos mencionan que es acorde con el programa de profesionalización docente, a la vez que fue creativo y que debe de continuar ofreciéndose, opinan que regularmente adquirieron nuevas habilidades.

Tabla 6. Medidas de tendencia central, estructura y contenido del curso-taller

	N	Min	Max	Media	Des. Típica
Los temas vistos correspondieron a los programados	384	8	10	9.86	0.38
Contenidos aplicables	384	6	10	9.85	0.46
Aplicación entorno	384	7	10	9.83	0.47
Mostró estrategias para enriquecer la experiencia	385	5	10	9.83	0.51
Se sistematizó implementación	384	5	10	9.82	0.53
Favoreció la comprensión de la imp. de las buenas prácticas de líder	384	5	10	9.79	0.56
Los temas abordados fueron adecuados	385	6	10	9.78	0.58
Cubrió sus expectativas	385	5	10	9.77	0.61
Debe continuar ofreciéndose	381	5	10	9.76	0.62
Está acorde con el programa de Profesionalización Docente	385	5	10	9.75	0.66
Fue creativo	384	6	10	9.73	0.62
Adquirió nuevas habilidades señaladas	384	6	10	9.7	0.64
El taller motivó	384	7	10	9.69	0.59
Conocimientos señalados	384	7	10	9.58	0.66
$X_x = 9.78$ $\sigma = 0.07$ $Li = 9.71$ $Ls = 9.85$ $p \leq 0.05$					

Análisis integracional

Análisis factorial exploratorio

Con el propósito de establecer la estructura que subyace del curso-taller, se procesa un análisis factorial exploratorio. La prueba de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin muestra un nivel de adecuación de 0.90; además la prueba de esfereicidad de Bartlett obtiene un nivel crítico ($Sig < 0.05$), lo cual muestra que la matriz de correlaciones es adecuada para la factorización.

Se trabaja con el método de componentes principales con rotación varimax con un $r \geq 0.40$. De acuerdo al criterio de sedimentación se obtienen cuatro factores.

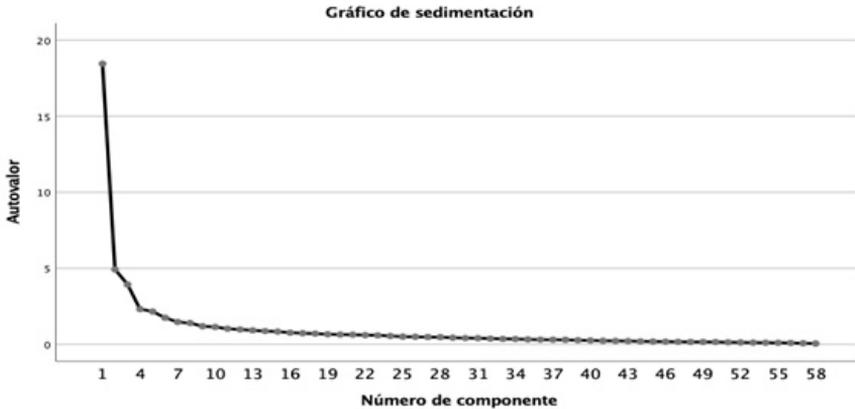


Gráfico 1. El punto de inflexión es en el factor 4.

Factor 1. Liderazgo directivo de acuerdo al análisis factorial, se observa que a partir de sistematizar la implementación de estrategias, se favorece la comprensión de la importancia de las buenas prácticas de liderazgo directivo, que pueden ser aplicables en su trabajo de manera creativa, donde se identifica que los contenidos abordados son aplicables en su trabajo y acordes con el programa de profesionalización docente, lo que permite decir que el curso-taller cubrió sus expectativas por sentirse motivados.

Factor 2. Reflexión, denominado así por conformarse con acciones del capacitador. Se observa la reflexión sobre el tema de liderazgo directivo a través de dinámicas pertinentes, retroalimentación e información actualizada con un ritmo de exposición e imagen adecuada, lo que propicia el interés de los directivos, y así fue como los participantes calificaron el curso-taller como muy adecuado.

Factor 3. Organización del curso-taller. Destaca que al integrar acciones como ejecución, control y planeación, las actividades y los temas se cubran, lo que propicia que perciban una buena atención.

Factor 4. Aprendizajes favorables se conforma por variables en las que se aprecia cuando los directivos generan formas efectivas de comunicación con las habilidades que les ayudan a lograr una mejor interacción con sus colaboradores y las herramientas de solución de conflictos, además de favorecer la retroalimentación respecto a su desempeño para fortalecer la autoestima de las personas a su cargo.

Tabla 7. Análisis factorial componentes principales

	Liderazgo	Reflexión	Organización	Aprendizajes
Se sistematizó implementación	0.81			
Favoreció la comprensión de la imp. de las buenas prac. de líder	0.80			
Está acorde con el programa de Profesionalización Docente	0.77			
Contenidos aplicables	0.74			
Mostró estrat. para enriquecer exp.	0.73			
Los temas abordados fueron adecuados	0.73			
Fue creativo	0.72			
Cubrió sus expectativas	0.72			
Aplicación entorno	0.71			
El taller motivó	0.70			
Califique el taller en general		0.41		
Esclareció las dudas		0.81		
Realizó dinámicas adecuadas al tema		0.77		
Otorgó información actualizada		0.75		
Despertó el interés		0.71		
Otorgó retroalimentación		0.70		
Al término de cada tema se reflexionó sobre el mismo		0.70		
Ritmo de exposición correcto		0.68		
Proyectó una imagen agradable		0.67		

Proporcionó información sobre el tema		0.67		
Presentó el tema a trabajar		0.66		
Diversas herramientas resolución conflictos		0.63		
Diversas herramientas común asertiva		0.59		
Ejecución			0.76	
Organización			0.72	
Control			0.70	
Atención recibida			0.65	
Planeación			0.63	
Temas vistos			0.61	
Aprendizaje favorable, liderazgo				0.84
Formas efectivas de comunicación				0.83
Herramientas para interacción				0.81
Estrategia autoestima				0.80
Resolución de conflictos				0.77
Usted otorga retroalimentación				0.67

Análisis complementarios

Redes semánticas de necesidades de capacitación y actualización

Tamaño de la red refiere la cantidad de palabras que se utilizaron para describir las necesidades de capacitación y actualización, mismas que representan la riqueza de la red que en este caso fue de 320 palabras definidoras, al estímulo de las cuales se muestran algunas más adelante; en la tabla 8 se observan las de mayor carga.

En relación con el peso semántico, son palabras definidoras las necesidades de capacitación y actualización, donde además se presenta el valor de cada definidora obtenido por la frecuencia y la ponderación dada por cada caso, siendo las de mayor peso semántico:

Tabla 8. Peso semántico de las necesidades de capacitación y/o actualización

Palabra definidora	Peso semántico	Palabra definidora	Peso semántico	Palabra definidora	Peso semántico
Liderazgo	891	Organización	105	Administración educativa	55
Gestión	655	Formación	102	Reglamentación	52
Impactan en la formación docente	450	Tecnología TIC'S	102	Convivencia	47
Actualización disciplinaria	410	Inclusión	96	Proyecto de gestión	45
Protocolos	368	Manejo de conflictos	88	Desarrollo humano	44
Normatividad vigente	285	Motivación	84	Padres de familia	44
Resolución de problemas	190	Fortalecimiento	80	Control de emociones	43
Mediación de conflictos	189	Trabajo colaborativo	80	Educación socioemocional	38
Comunicación asertiva	176	Disciplina positiva	77	Innovación	37
Evaluación	173	Competencias	73	La nueva escuela mexicana	37
Nueva escuela mexicana	158	Relaciones interpersonales	70	Manejo de personal	36
Autoestima	155	Inteligencia emocional	67	Psicología	36
Diseño de estrategias	148	Asesoría jurídica	63	Trabajo con padres	36
Habilidad digital	143	Relaciones humanas	63	Desarrollo de competencias	35
Planeación	142	Acompañamiento	62	Nem	35
Manejo de las emociones	127	Valores	62	Marco legal	31
Función directiva	112	Aprendizajes claves	56	Orientación jurídica	30

liderazgo, gestión, formas de impactar en la formación docente y actualización disciplinaria, seguidas por la necesidad de conocer más sobre protocolos y normatividad vigente, así como cuestiones relacionadas con el uso de técnicas para la resolución de problemas, mediación de conflictos, comunicación asertiva y evaluación. Es importante mencionar que solicitan capacitación respecto a la nueva escuela mexicana, autoestima, diseño de estrategias, habilidad digital, planeación, manejo de las emociones y función.

La palabra que define la red semántica es necesidades de capacitación y/o actualización para el grupo de directivos. Se encontró que las cuatro con mayor presencia son las que ellos denominan como liderazgo, gestión, formas de impactar en la formación docente y actualización disciplinaria.

Posterior a la capacitación, con relación al concepto generado por la red semántica emitida por los directivos, es válido afirmar que consideran que sus necesidades de capacitación y/o actualización están constituidos por aspectos relacionados, en mayor medida, con el liderazgo, gestión, formas de impactar en la formación docente y actualización disciplinaria, seguidos por la necesidad de conocer más sobre protocolos y normatividad vigente, así como cuestiones relacionadas con el uso de técnicas para la resolución de problemas, mediación de conflictos, comunicación asertiva, la evaluación y la autoestima. Es importante mencionar que solicitaron capacitación respecto a la nueva escuela mexicana, el diseño de estrategias, el desarrollo de habilidad digital, la planeación, el manejo de las emociones y aspectos relacionados con la función directiva.

Núcleo de la red. Para determinarlo se siguió el procedimiento propuesto por Reyes (1993), el cual sugiere que su delimitación se sustenta en el punto de quiebre (Scree-Test) propuesto por Cattell (1952). Para este procedimiento se graficaron todos los pesos semánticos en forma descendente y se realizó el corte cuando la pendiente de la curva adquirió un carácter asintótico en relación con el eje de la X^2 s.

Posterior a la capacitación, con relación al concepto generado por la red semántica, es posible afirmar que los directivos consideran que la comunicación asertiva se constituye por habilidades comunicativas, comunicación efectiva, respeto, empatía, escucha activa y retroalimentación.

Entre los conceptos significativos que impactaron a los directivos se mencionan, en primera instancia, comunicación asertiva, autoestima, la importancia del liderazgo, asertividad, y la retroalimentación, seguidas de compartir experiencia, y resolución de conflictos, barreras en la comunicación, mejora continua y escucha activa. Se encontró que las palabras necesarias para definir el concepto central son diez, y el resto se mencionaron como complementarias.

Conclusión

De acuerdo con los resultados obtenidos de los diferentes niveles estadísticos, las conclusiones muestran en perspectiva la importancia del liderazgo en la creación de ambientes de aprendizaje favorables. Además, conforme a los objetivos planteados inicialmente, se concluye los directivos mencionaron que la comunicación asertiva impacta en el entorno laboral; asimismo, que el papel del padre es relevante en el nuevo modelo educativo, y reconocen la labor de su equipo de trabajo.

Se enuncia que los temas vistos fueron pertinentes y que se mostraron estrategias para enriquecer su experiencia. Destaca que se sistematizó la implementación de estrategias que fortalecen la praxis del liderazgo directivo.

En cuanto al liderazgo directivo destaca que a partir de que se sistematizó la implementación de estrategias de la temática en cuestión, se comprende mejor la importancia de las buenas prácticas para influir de manera positiva en su grupo de trabajo, y que pueden ser aplicables creativamente en su actividad de dirección.

El capacitador propició la reflexión sobre el tema de liderazgo directivo, realizó acciones de retroalimentación, dinámicas e información actualizada del tema con un ritmo de exposición e imagen adecuada lo que propició el interés de los directivos.

Se concluye que el líder directivo puede propiciar ambientes de aprendizaje favorables a través de generar formas efectivas de comunicación, herramientas para la resolución de conflictos, el fortalecimiento de la autoestima del personal a su cargo y el reconocimiento a la labor docente y de su equipo de trabajo.

Las palabras definidoras de las necesidades de capacitación y/o actualización de los directivos fueron liderazgo, gestión, formas de

impactar en la formación docente y actualización disciplinaria. Asimismo, las palabras definidoras de la comunicación asertiva fueron habilidades comunicativas, comunicación efectiva, respeto, empatía, escucha activa y retroalimentación. Por último, los conceptos que impactaron en su aprendizaje fueron las formas efectivas que deben asumir al comunicarse, generar la valoración positiva de su personal, además de expresar opiniones sin juicios de valor acerca de las fortalezas y debilidades que observa en su contexto educativo, con ello dar soluciones asertivas a los conflictos presentados con una visión de liderazgo que propicie ambientes de aprendizaje favorables.

La muestra constó de 387 docentes de Educación Básica de algunos municipios del estado de Coahuila de Zaragoza; 207 directivos del género femenino, y 177 del masculino. La mayor participación la obtuvo el nivel de primaria; donde destaca que el municipio de Saltillo registró la más alta asistencia, le siguió Torreón, y luego Monclova, Ciudad Acuña y Piedras Negras.

Referencias

- Aguirre, J. (2012). *Gerencia educativa*. Módulo Maestría Educación Superior UTSAM, 5. Machala: UTSAM.
- Antúñez, Serafín (1997). *Claves para la organización de centros escolares*. 3ª. Ed. ICE-HORSORI.
- Centro de Educación en Apoyo a la Producción y al Medio Ambiente A. C. (1997). *Los ambientes educativos. ¿Generadores de capital humano?* Revista Debate en Educación de Adultos, 7:15-18.
- Covey, Stephen R. (1996). *El liderazgo centrado en principios*. Paidós. 1996.
- Gros, Begoña (Coord.), Carolina Fernández-Salineró, Miquel Martínez & Enric Roca (2013). “El liderazgo educativo en el contexto del centro escolar”. Ponencia 3. XXXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Liderazgo y Educación Universidad de Cantabria. Santander. <http://www.site.unican.es/Ponencia%203.pdf>

- Herrera, M. A. (2006). *Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: Una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje*. Revista Iberoamericana de Educación, 38(5), 1-19. <http://www.rioei.org/deloslectores/1326Herrera.pdf>
- Kotter, J. (2000). *¿Qué hacen los líderes?* Ediciones Gestión, Barcelona, España.
- Naranjo, J. & A. Torres (1996). *Ciudad educativa y pedagogías urbanas*. Aportes 45. Dimensión Educativa.
- Ospina, H. (1999). *Educación, el desafío de hoy: construyendo posibilidades y alternativas*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pautt Torres, G. (2010). *Liderazgo y dirección: dos conceptos distintos con resultados diferentes*. Revista Facultad de Ciencias Económicas, 19(1), 213-228. <https://doi.org/10.18359/rfce.2269>.
- Pautt, G. (2011). *Liderazgo y dirección*. Revista Facultad de Ciencias Económicas. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179018081005>.
- Portuondo, A. (2004). *¿Nuevos enfoques sobre liderazgo?* Folletos Gerenciales, 8(3): 20–33.
- Sesento, L., y Domínguez, L. (2011). *Las competencias de los directivos en instituciones educativas, factor importante para el desarrollo óptimo*. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 3(30). <http://www.eumed.net/rev/ced/30/sgld.html>

El Programa Institucional de Tutorías (PIT) y su relación con la calidad de vida de los estudiantes universitarios

María Cristina Cepeda González¹

Blanca Margarita Villarreal Soto²

Rocío Isabel Ramos Jaubert³

Lindsay Guadalupe Ortiz Díaz⁴

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo general analizar la relación que existe entre el Programa Institucional de Tutoría y la calidad de vida del estudiante universitario. Como posibilidad de aplicación al ámbito de nuestra universidad, proponemos tres modelos de tutoría: Integral, Peer-tutoring o Tutoría entre iguales, y Tutoría académica.

El modelo Integral atiende las dimensiones académica, profesional y personal del alumno de un modo global; es, posiblemente, el más completo porque impulsa el desarrollo integral del alumno en sus facetas intelectual, afectiva y profesional (Rodríguez Espinar, 2001); dada la amplitud de acción, requiere una gran dedicación y preparación por parte del profesorado, pues el número y la complejidad de los roles a desempeñar le exigen una formación que plantea la necesidad de contar con una red de servicios de apoyo.

Peer-tutoring o Tutoría ente iguales ha sido implantado como la tutoría de acompañamiento, con algunas variantes en las últimas décadas en las universidades francesas, y consiste en ofrecer ayuda de asesoramiento y apoyo a la integración y éxito en la formación universitaria de los alumnos.

La Tutoría académica es una acción de intervención formativa destinada al seguimiento de los estudiantes, y se desarrolla en el contexto de la docencia de cada una de las asignaturas que el profesor imparte.

¹ Universidad Autónoma de Coahuila c_cepeda39@hotmail.com

² Universidad Autónoma de Coahuila blancavillarreal@uadec.edu.mx

³ Universidad Autónoma de Coahuila rociojaubert@gmail.com

⁴ Universidad Autónoma de Coahuila lindsay_ortiz@uadec.edu.mx

En relación a las áreas de atención es importante no solo abordar el aspecto académico, sino también los aspectos socio-afectivos de acuerdo a las características de la mayoría de los jóvenes que viven la etapa de transición a la edad adulta, con la finalidad de contribuir a su formación integral, estableciendo actividades que permitan visualizar y mejorar el desarrollo integral del estudiante en lo que es *saber conocer* (área académica) *saber hacer* (habilidades y destrezas), *saber ser* (actitudes y valores) y *saber convivir*, atendiendo a la calidad de vida entendida como la necesidad de considerar y valorar proyectos que, además de los aspectos económicos abarquen los efectos sobre la calidad ambiental o la identidad de los individuos.

La salud va más allá de la relación hospital-paciente, incluye además de la salud física, la percepción propia del aspecto psicológico, las relaciones con otras personas, la manera como se enfrenta la vida diaria y el nivel educativo. A esta percepción del estado de salud y sus implicaciones se le conoce como calidad de vida, y se define como un constructo multidimensional que incluye el bienestar físico, emocional, mental, social, y de la conducta percibida por los individuos (Quintero, Lugo, García, y Sánchez, 2011).

Ahora bien, la calidad de vida en las ciudades depende de la distribución equitativa de la riqueza generada en ellas; para lograr esto a sus habitantes se les deben garantizar “los mismos derechos y libertades básicas, las mismas oportunidades y los mismos medios generales, como los ingresos monetarios y la riqueza, todo ello sostenido por las mismas bases sociales del respeto a sí mismo” (Rawls, 2006) citado por Jiménez Barbosa y González Borrero (2014). Mientras que la educación, para Velázquez y Rodríguez (2006), se codifica con las variables internas y externas relacionadas al rendimiento académico, entendiéndose por las internas las características personales del estudiante, y como las externas, los factores del contexto.

Problemática atendida

Dada la atención que se le brinda al alumno a través de la tutoría se logra orientarlo para que comprenda mejor su relación con la calidad de vida, si bien es importante precisar las características del programa institucional de tutorías para, a partir de los resultados, focalizarse en lo que se tiene que atender para lograr el objetivo.

La principal interrogante del presente estudio es *¿Qué relación existe entre el programa institucional de tutorías PIT y la calidad de vida del estudiante universitario?*

Se encuestó a 100 alumnos de la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Coahuila, y los resultados exploratorios en los análisis Descriptivo, Integracional y Relacional demuestran que contar con el apoyo de los servicios personalizados de tutorías se relaciona con la calidad de vida del estudiante universitario en su formación, el desarrollo de habilidades, como la toma de decisiones académicas y personales; en sus recursos de aprendizaje y su evolución de vida; además, en el cumplimiento de sus objetivos.

Se concluye que a través del programa de servicios personalizados de tutorías, desde la asesoría y dirección, el estudiante desarrolla habilidades de acuerdo al tipo de intervención que se le otorgue; cuando se siente parte de estas acciones puede aportar aspectos de innovación, crítica, trabajo en equipo, planeación e interés por su plan de estudios, lo cual le permite tener un mayor compromiso con su formación y lograr sus objetivos, lo que favorece su satisfacción; es decir, lo relacionado con su valoración individual de la calidad de vida.

Palabras clave Tutorías, estudiantes, calidad de vida.

Introducción

En México, la Asociación Nación de Instituciones de Educación Superior (ANUIES) formuló el programa de desarrollo integral de estudiantes como uno de los propósitos estratégicos para fortalecer el sistema de educación superior (ES). Dentro de este programa se formula la tutoría como una de las herramientas institucionales orientadas al mejoramiento de la calidad del nivel formativo. Así, la Secretaría de Educación Pública (SEP) introdujo las políticas de tutoría dentro de los planes nacionales de la educación superior (ES) imponiendo su obligatoriedad de modo particular.

La misma ANUIES impulsa a las instituciones de ES, particularmente a las de carácter público, para que pongan en marcha sistemas de tutoría por medio de los cuales los alumnos cuenten, a lo largo de

su formación, con el consejo y el apoyo de un profesor debidamente preparado. La ANUIES define la tutoría como “el acompañamiento y apoyo docente de carácter individual ofrecido a los estudiantes como una actividad más de su currículum formativo, que puede ser la palanca que sirva para una transformación cualitativa del proceso educativo en el nivel superior” (ANUIES, 2001:21).

El programa de tutoría apoya el logro de una formación integral en los universitarios al efectuar acciones que le permitan atender los aspectos que inciden en su maduración personal: conocimientos, actitudes, habilidades, valores, sentido de justicia y desarrollo emocional y ético (ANUIES, 2001). A partir de tales directrices, la tutoría cobró relevancia en la institución de ES, de modo que, a los pocos años, la mayoría de las universidades públicas ya contaban con programas institucionales de tutorías (Romo López y Romero Herrera, 2015).

Por su parte, la Universidad Autónoma de Coahuila implementó —en mayo del 2010— el Programa Institucional de Tutorías (PIT) como una estrategia de prevención y atención a los estudiantes de nivel superior con el fin de abatir el rezago educativo, la deserción y reprobación. Ahora bien, el concepto de calidad de vida según la OMS es la percepción que un individuo tiene de su lugar en la existencia en el contexto de la cultura y del sistema de valores de su medio, y la relación de sus objetivos, expectativas, normas e inquietudes.

El gobierno ha implementado diversos programas sociales con orientación didáctica con la finalidad de mitigar el rezago educativo, mejorar la calidad de vida de sus habitantes, y que accedan a mejores oportunidades y condiciones de trabajo.

El presente estudio plantea la necesidad de conocer e identificar la relación que tiene la calidad de vida, desde la economía y la salud, con la educación en los adolescentes. Torres Tovar (2010) señala:

El concepto de calidad de vida tuvo su origen en la constatación de que los crecimientos económicos producían consecuencias negativas sobre otras dimensiones de las necesidades humanas y que, por tanto, era necesario considerar estas nuevas dimensiones cuando se valoraban proyectos sociales y económicos que se basaban casi exclusivamente en el incremento de los bienes materiales o monetarios, y despreciaban

los efectos que tenían sobre la calidad ambiental o la identidad de los individuos.

Según Lara, Saldaña, Fernández y Delgadillo (2015), un entorno universitario óptimo impacta de forma positiva en la percepción de la calidad de vida de los estudiantes, lo cual coincide con González, Camacho y Barajas (2015), para quienes la universidad tiene una función relevante en la prevención de la obesidad, pues brinda estrategias que favorecen la actividad física.

Setién Santamaría (1990) citado por Macía Arce (2009:252) dice:

La calidad de vida como el grado en que una sociedad satisface las necesidades de sus miembros tomando en consideración los aspectos, objetivos y el sentimiento de satisfacción que poseen los miembros de esa sociedad. Entre los aspectos seleccionados incluye e iguala en rango de importancia, como refleja la definición, los indicadores y las variables de tipo perceptivo. La estructura final diferencia dimensiones y áreas que analizan la salud, la vivienda, el trabajo, el ocio, la renta, la familia, la seguridad, el entorno físico-social, la religión, la educación y la política.

Según Moreno y Ximénez (1996:2), la función de la psicología se centra en delimitar sus dominios, establecer sus determinantes, elaborar técnicas de evaluación y determinar los programas de intervención que favorezcan la obtención de un mejor nivel de calidad de vida para el individuo y la sociedad.

El concepto de calidad de vida se ha relacionado a la medición de los ingresos de la familia, las condiciones de infraestructura social y vivienda, y cada país cuenta con los indicadores que muestran los niveles generales de la calidad de vida en las ciudades; de acuerdo a estos indicadores, la administración pública implementa políticas y programas para mejorar la calidad de vida de sus habitantes.

Discolí, San Juan y Martini (2010) señalan que:

La calidad de vida se relaciona al bienestar del individuo, y se obtiene a partir de la satisfacción de sus necesidades básicas. Existen diferentes visiones acerca de cuáles son esas necesi-

dades, pero cualesquiera que sean, existe consenso en que son de carácter universal. Son las formas de satisfacerlas las que varían en función de distintos contextos socio-culturales. La satisfacción por parte de la población implica acciones sobre el medio natural y sobre el medio artificial en sus diferentes escalas: local, regional y global.

Jiménez Castillo *et al.* (2011) sostienen que:

La economía contribuyó a la elaboración de indicadores de calidad de vida que buscan reflejar en cifras aspectos cuantificables econométricos sobre el tema, como lo son los bienes, servicios y satisfacción con ellos.

Factores relacionados con la calidad de vida son la vivienda digna y el consumo de bienes básicos, alimentación, transporte, salud y educación. Pero para que la sociedad experimente una mejora sostenida en su calidad de vida se requiere, a su vez, una distribución justa de la riqueza (González, 2002). El Informe de la Comisión sobre la Medición del Rendimiento Económico y el Progreso Social afirma que la calidad de vida es un concepto más amplio que el de producción económica o el de nivel de vida (Stiglitz, Sen y Fitoussi, 2009). En un estudio de tipo exploratorio se examina el fenómeno desde una perspectiva diferente, la descriptiva, puesto que se especifica cómo es el fenómeno y la relación entre los factores que lo integran.

Desarrollo

Tutoría

Según Fullerton (1996), el concepto de tutoría es complicado, ya que existen varias definiciones, y el fenómeno parece no estar organizado. Algunos conceptos que se relacionan con tutoría son clases privadas, supervisión, entrenamiento, consejería, etc., que si bien tienen que ver con la tutoría, por sí solos no le dan significado.

Para Álvarez (2014), la tutoría universitaria significa acompañamiento, orientación y apoyo al alumnado en su proceso de personalización de los aprendizajes y del desarrollo de las competencias, tanto a nivel personal como profesional, a lo largo de su trayectoria

con el horizonte dinámico del proyecto de vida, un proyecto personal y profesional.

Bey (1995) apunta que:

Entre la variedad de interpretaciones hay una vaguedad y una falta de claridad sobre antecedentes, resultados, características y mediadores en las relaciones de tutoría.

Sin embargo, el tema en común en la mayoría de las definiciones de tutoría es que se identifica como una relación entre dos individuos, uno con alto nivel de pericia en un particular *setting* o área práctica, y otro con menor habilidad y conocimientos en la comunidad, profesión u organización. A partir de esta premisa los autores agregan otros factores importantes, por ejemplo, la consistencia y el periodo de tiempo, competencias específicas a desarrollar, potencial de ayuda y desarrollo de la carrera de un miembro más joven.

La tutoría académica se propone como una opción para reducir los índices de deserción y reprobación (Waldo, 2002). Hace más de 10 años se pensaba que al tener tutores, los alumnos disminuirían la deserción escolar y la reprobación, hoy en día se pretende seguir estudiando este fenómeno porque en las universidades sigue habiendo deserción, y aún se analiza cómo influyen las tutorías en ello.

La tutoría se asume como un soporte que coadyuva al aprendizaje. Sus procesos consisten en una serie de acciones progresivas e interdependientes facilitadas por el tutor, quien conduce al desarrollo de la pericia del tutorado (Conley, 2001). Asimismo, se define como un proceso de entrenamiento (*coaching*) que facilita la adquisición de ciertas habilidades intelectuales y pragmáticas (Hadden, 1997; Krazmien y Berger, 1997; Young y Wright, 2001).

Aunque hay desacuerdo sobre la definición operacional de tutoría, existen algunos aspectos en los que coinciden los autores:

- Es una relación de ayuda, donde se apoya al estudiante en el logro de sus metas.
- Se integra por dirección de carrera, desarrollo profesional, apoyo emocional y psicológico.
- Las relaciones son recíprocas, en tanto que tutores y alumnos reciben beneficios.

- Las relaciones son personales, requieren la interacción entre el tutor y el tutorado (educación personalizada).
- El tutor ofrece su experiencia a los estudiantes y utiliza su prestigio para proyectarlos en el ámbito académico y laboral.
- Requiere cierto grado de estructuración: objetivos, programas, técnicas de enseñanza-aprendizaje, mecanismos de monitoreo y control.

Tutor

El trabajo primordial del tutor consiste en buscar que los alumnos se encuentren gratificados en la relación tutora, lo cual no ha de suponer la ausencia de esfuerzo por parte de los tutorados, sino que implica que el esfuerzo del alumnado ha de estar presente, y es preciso que sea bien asumido. Resulta imprescindible encontrarse a gusto, pero estimulado en la dinámica tutorial por las propuestas compartidas para conseguir mejores rendimientos (Adell, 2002).

Young y Wringht (2001) enuncian que:

[...] El tutor es una persona hábil, cuenta con información, es dinámico y está comprometido en mejorar las habilidades de otro individuo. Los tutores entrenan, enseñan y modelan a los tutorados...

Por su parte, Ragins (1997) dice que “los tutores son individuos con experiencia, conocimiento y compromiso para proveer soporte y movilidad a las carreras de sus tutorados”.

Tutorado

Es todo *estudiante* que recibe orientación, consejería, dirección, tutoría informativa, asesoría y seguimiento en el proceso académica y socio-afectivo a través de un tutor desde su ingreso hasta su egreso.

Metodología

Se trata de un estudio de tipo exploratorio, ya que el fenómeno se examina desde diferentes perspectivas, incluida la descriptiva, y en se-

gundo lugar, correlacional, debido a que pretende explicar la relación entre los factores que integran dicho fenómeno (Hernández, 2014).

El análisis se realizó en la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades, para lo cual se diseñó una encuesta de 140 variables medidas con una escala decimal, la cual fue aplicada a cien alumnos distribuidos en cuatro semestres.

Se efectúa la prueba piloto que permite hacer adecuaciones a los reactivos, y en la aplicación definitiva del cuestionario se obtiene un alpha de Cronbach de .95. Los resultados se exploran en tres niveles de la estadística: Descriptiva, desde frecuencias y porcentajes; Integracional, con el análisis factorial, y Relacional, con el análisis de regresión.

Objetivo general

Analizar la relación que existe entre el programa institucional de tutorías y la calidad de vida del estudiante universitario.

Interrogante principal

¿Qué relación existe entre el programa institucional de tutorías y la calidad de vida del estudiante universitario?

Hipótesis

Hi1 Existe relación entre el programa institucional de tutorías y la calidad de vida del estudiante universitario.

Resultados

Análisis descriptivo

Frecuencias y porcentajes

Del total de la muestra de cien sujetos encuestados, la mayoría (n: 65) son del género femenino, tal como se aprecia en la tabla 1, mientras que en la tabla 2 se observa que el estado civil que destaca es “soltero”, con un 83%, y el porcentaje más bajo es unión libre, 2%.

Tabla 1. Análisis de frecuencia y porcentaje de la variable género

Género	f	fa	%	%a
Masculino	35	35	35	35
Femenino	65	100	65	100.00
Nota: f = frecuencia, fa = frecuencia acumulada, % = porcentaje, %a = porcentaje acumulado.				

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Análisis de frecuencia y porcentaje de la variable estado civil

Estado civil	f	fa	%	%a
Soltero	83	83	83	83
Casado	15	98	15	98
Unión libre	2	100	2	100.00
Nota: f = frecuencia, fa = frecuencia acumulada, % = porcentaje, %a = porcentaje acumulado.				

Fuente: Elaboración propia.

En relación al lugar de procedencia, la generalidad de la muestra es de Saltillo (n: 82), solamente 18 estudiantes son foráneos.

Tabla 3. Análisis de frecuencia y porcentaje de la variable lugar de procedencia

Lugar de procedencia	f	fa	%	%a
Saltillo	82	82	82	82
Foráneos	18	100	18	100.00
Nota: f = frecuencia, fa = frecuencia acumulada, % = porcentaje, %a = porcentaje acumulado.				

Fuente: Elaboración propia.

Análisis integracional

Factorial

Para este análisis se trabaja con el procedimiento de comunidades de r^2 con rotación de factores varimax normalizado, nivel de error $p \leq 0.001$ con un nivel de confianza del 99.99%, y un $r \geq 0.32$. Se elige el procedimiento comunalidades múltiple r^2 por responder al objetivo general, hipótesis e interrogante principal.

El factor 6. Tutorías, formación de los estudiantes y calidad de vida indica que cuando el programa de servicios personalizados de tutorías otorga apoyo a los alumnos en la toma de decisiones, ellos desarrollan la creatividad, la crítica, el interés por su plan de estudios y el trabajo grupal, y les permite utilizar la innovación y diferentes tipos de materiales, siendo los recursos de aprendizaje que les dan satisfacción e impactan en su calidad de vida, el escrito, el didáctico y el visual.

Tabla 4. Análisis factorial exploratorio.

Factor 6: Tutorías, formación de los estudiantes y calidad de vida

Variable	Carga factorial
Interés en el plan de estudios	0.34
Trabajo grupal	0.34
Innovación	0.52
Crítica	0.48
Creatividad	0.56
Toma de decisiones	0.57
TM escrito	0.56
TM didáctico	0.33
TM visual	0.32
Elaboración	0.49
Satisfacción	0.53
Extracción: Comunalidades múltiple r^2 , con rotación: Varimax normalizada. $p \leq 0.001$ y $r \geq 0.32$	

El factor 8. Tutoría y objetivos planteados se integra a partir de la tutoría de dirección; es decir, se le indica al alumno el camino que

lo llevará hacia el propósito señalado acorde a los lineamientos establecidos, lo que provoca en él la inventiva y el trabajo en equipo, y contribuye en su visión personal de cumplir con sus objetivos, prácticas profesionales y servicio social.

De lo anterior se infiere que el servicio personalizado de tutorías impacta en la formación de los estudiantes en cuanto al desarrollo de habilidades, la toma de decisiones y en sus recursos de aprendizaje, además del cumplimiento de los objetivos planteados.

Tabla 5. Análisis factorial exploratorio.
Factor 8: Tutorías y objetivos planteados

Variable	Carga factorial
Práctica profesional	0.44
Servicio social	0.33
Dirección	0.52
Trabajo en equipo	0.44
Innovación	0.41
Objetivos	0.49
Extracción: Comunalidades múltiple r^2 , con rotación: Varimax normalizada. $p \leq 0.001$ y $r \geq 0.32$	

3.3 Regresión múltiple

Para establecer un modelo tentativo de explicación del fenómeno de estudio se realizó un Análisis de regresión múltiple con un alfa (α) de ≤ 0.05 y un nivel de confianza del 95%.

Este análisis estadístico inicia con la selección múltiple de variables, siendo la variable dependiente “cumplir con los objetivos planteados”, y las variables independientes resultantes de ella son asesoría, dirección, planeación y trabajo en equipo. El programa de servicios personalizados de tutorías, desde la asesoría y la planeación, y con el trabajo en equipo cumple con los objetivos planteados favoreciendo la satisfacción del estudiante.

Tabla 6. Análisis de regresión múltiple de objetivos planteados

Variable	Beta	Std Error Beta	B	Std Error B	T	p-level
Intercep			2.93	0.42	6.90	0.00
Asesoría	0.14	0.05	0.13	0.05	2.90	0.00
Dirección	0.20	0.05	0.14	0.04	2.89	0.00
Planeación	0.21	0.05	0.21	0.04	4.53	0.00
Trabajo en equipo	0.15	0.05	0.15	0.04	3.20	0.00

Fuente: Elaboración propia.

Por lo cual, el modelo tentativo de explicación se representa matemáticamente como:

$$\hat{y}=2.93+0.13x_1+0.14x_2+0.21x_3+0.15x_4+\varepsilon_i$$

Donde:

\hat{y} = La variable explicable (objetivos planteados)

x_1 = Asesoría

x_2 = Dirección

x_3 = Planeación

x_4 = Trabajo en equipo

ε_i = i-ésimo error de estimación

Conclusiones

Con base en los resultados obtenidos de los niveles estadísticos se presentan las conclusiones que muestran la perspectiva de el Programa Institucional de Tutorías (PIT) y su relación con la Calidad de Vida de los Estudiantes Universitarios. Se logró responder la interrogante principal *¿Qué relación existe entre el programa institucional de tutorías y la calidad de vida del estudiante universitario?*

Se concluye que a través del programa de servicios personalizados de tutorías, desde la asesoría y dirección, el estudiante desarrolla habilidades de acuerdo al tipo de intervención que se le otorgue; cuando se siente parte de estas acciones, puede aportar resultados en innovación, crítica, trabajo en equipo, planeación e interés por su

plan de estudios, todo lo cual le permite tener un mayor compromiso con su formación, y el logro de los objetivos planteados es lo que favorece su satisfacción; es decir, lo relacionado con su valoración individual de la calidad de vida.

Cabe señalar que es de suma importancia continuar formando a los docentes para atender dicha función y sumar estrategias de acercamiento con los tutorados asignados, pues el programa es una opción para el alumno, como no lo es para el docente, quien deberá contemplar su función de tutor con responsabilidad en el apoyo y canalización, en su caso, de acciones trascendentales.

Referencias

Álvarez (2014). Redalyc. *La tutoría en la educación superior en Iberoamérica*.

ANUIES (2001). *Programas Institucionales de Tutoría*.

Bey (1995). *Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la...*
<http://www.scielo.org.mx>

Conley (2001). *Tutoría en educación superior: una revisión*. <http://www.scielo.org.mx> › scielo

De la Cruz Flores, G., Chehaybar, E. & Abreu, L. (1996). *Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la...* <http://www.scielo.org.mx> ›

Hadden, 1997; Krazmien y Berger, 1997; Young y Wright, 2001). Redalyc. *Tutoría en educación superior*. <https://www.redalyc.org> ›

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill Educación.

Jiménez Barbosa, Wilson Giovanni & González Borrero, Jorge Iván (2014). *Calidad de vida urbana: una propuesta para su evaluación*. Revista de Estudios Sociales, (49), 159-175. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2014000200013&lng=en&tlng=es.

- Jiménez Castillo, J. A., Téllez Castillo, C. A. & Esguerra, G. A. (2011). *Conceptualización y medición de la calidad de vida en la infancia*. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 7(1), 103-124. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982011000100008&lng=en&tlng=es.
- Lara, N., Saldaña, Y., Fernández, N. & Delgadillo, H. (2015). *Salud, calidad de vida y entorno universitario en estudiantes mexicanos de una universidad pública*. *Hacia la promoción de la salud* 20(2), 102–117. doi:10.17151/hpsal.2015.20.2.8
- Lobato Fraile, Clemente & Guerra Bilbao, Nagore (2016). *La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos*. EDUCAR, vol. 52, núm. 2, 2016. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Macía Arce, X. C. (2009). *Consideraciones teóricas sobre el concepto de calidad de vida en la sociedad de la información*. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 10(2). <https://doi.org/10.14201/eks.7518>
- Moreno, B. & Ximénez, G. (1996). *Manual de evaluación en psicología clínica y de la salud*. Siglo XXI.
- Quintero, C. A., Lugo, L. H., García, H. I. & Sánchez, A. (2011). *Validación del cuestionario KIDSCREEN-27 de calidad de vida relacionada con la salud en niños y adolescentes de Medellín, Colombia*. *Revista colombiana de Psiquiatría*, 40(3), 470-487.
- Ragins (1997). *Tutoría universitaria y rendimiento académico de los alumnos*. <https://docplayer.es>
- Rodríguez Espinar, S. (Coord.) (2001). *Tutoría universitaria una guía práctica*. Universidad de Barcelona. <http://www.ub.edu/tutor-sub/manual/>
- Romo López, A. & Romero Herrera, A. (2015). *Cómo mejorar la visión de los organismos acreditadores mexicanos, sobre la importancia de la acción tutorial*. *Revista Electrónica Inter-universitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 18(2), 145-159

- Sánchez, Miguel Waldo (2002). *La tutoría académica (una opción en la formación integral del alumno)*. <http://www.redalyc.org> › pdf
- San Juan, G., Martini, I. et al (2010). *Calidad de vida en el sistema urbano*. <http://sedici.unlp.edu.ar>
- Serna y Cruces (2004). *Actitudes de los estudiantes universitarios ante la tutoría. Diseño de una escala de medición*. <http://www.scielo.org.mx> › pdf ›
- Stiglitz Sen y Fitoussi. (2009). *Calidad de vida urbana: una propuesta para su evaluación*. <http://www.scielo.org.co> › scielo <https://www.redalyc.org> ›
- Velázquez y Rodríguez, (2006). *Influencia de la resiliencia, metas y contexto social*. www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607...
- Young y Wringht (2001). *Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura*. <http://www.scielo.org.mx> › scielo

Experiencias de colaboración y vinculación entre la UADY y la ENEPY

Pedro José Canto Herrera¹

Hugo Salvador Flores Castro²

Sergio Humberto Quiñonez Pech³

José Israel Méndez Ojeda⁴

Resumen

En la literatura es posible identificar diversos estudios sobre la importancia de las competencias digitales y la actitud de los profesores hacia la investigación. En las últimas décadas, el concepto de competencia digital se ha utilizado cada vez con mayor frecuencia y, hoy por hoy, se discute ampliamente (Ilomaki, Paavola, Lakkala y Kantosalu, 2016; Spante, Soflova, Lundin y Algers, 2018). Además, la producción científica sobre la materia es relevante internacionalmente debido al creciente interés de los investigadores (Agreda, Hinojo y Sola, 2016; Durán, López, Martínez y Flores, 2017; Saorín *et al.*, 2017; Rodríguez y Martínez, 2018). De acuerdo con Spante (2020), la competencia digital se define como el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación; incluye el uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet. Se espera que los profesores de hoy integren las tecnologías digitales para mejorar la calidad de sus actividades de enseñanza-aprendizaje (Guillén, Mayorga, Bravo y Escribano, 2020), y si bien muchos profesores se han formado en un entorno en el que se utilizan mucho las tecnologías digitales, esto no significa que sean digitalmente autosuficientes (Li y Ranieri, 2010).

Las actitudes juegan un papel importante en todo el proceso de investigación (Hussain y Khan, 2018). Aldana y Joya (2011) defi-

¹ Universidad Autónoma de Yucatán pcanto@correo.uady.mx

² Universidad Autónoma de Yucatán hugo.flores@correo.uady.mx

³ Universidad Autónoma de Yucatán sergio.quinonez@correo.uady.mx

⁴ Universidad Autónoma de Yucatán mojeda@correo.uady.mx

nen las actitudes como una organización duradera y persistente de creencias que predisponen a reaccionar preferentemente de una determinada manera. En los últimos diez años ha habido muchos estudios relacionados con la actitud hacia la investigación; uno de ellos es el de Hussain y Khan (2018), quienes reportaron una disposición positiva hacia las actividades académicas; se veían a sí mismos como investigadores, sentían satisfacción profesional y mostraban una actitud positiva hacia las actividades de investigación.

Este proyecto tiene el objetivo de establecer una comunidad de práctica interinstitucional entre la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán y la Escuela Normal de Educación Primaria “Rodolfo Menéndez de la Peña” que realice investigación y contribuya a la formación de docentes bajo los principios de integridad académica e innovación educativa acerca de las actitudes hacia la investigación y las competencias digitales.

Palabras clave Competencias digitales, actitudes, investigación, instituciones formadoras de docentes.

Introducción

En México, la formación de los profesionistas que se incorporarán como docentes en las escuelas de los niveles básico y medio superior está a cargo de las Escuelas Normales y, de manera complementaria, de las universidades que imparten programas afines a la formación docente. Las Escuelas Normales son Instituciones de Educación Superior (IES) que, como tales, son responsables de “impartir estudios de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado avalados por el Estado con los necesarios recursos humanos, materiales y financieros” (SEP, 2008) en un campo de conocimientos particular, que es el educativo. Por ello, el cumplimiento de las funciones sustantivas que corresponden a este nivel (docencia, investigación, extensión-vinculación, gestión del conocimiento) deben ser incorporadas como parte de las prácticas cotidianas de sus docentes.

De acuerdo con las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior (PRODEP), las Escuelas Normales son consideradas Instituciones Especializadas en la Formación Pedagógica de los Profesionales de la Educa-

ción (IEFP), lo que las compromete con los procesos de formación de quienes serán responsables, a su vez, de conducir los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños y jóvenes de México. De acuerdo con este Programa, el objetivo de las instituciones es: Formar docentes comprometidos/as con la educación, con sólida identidad y ética profesional sustentadas en competencias pedagógicas, conocimientos científicos, y valores humanísticos que promuevan el respeto a la diversidad, la sustentabilidad, el aprecio por la ciencia y el uso racional de la tecnología. Asimismo, atender la necesidad de una formación permanente de calidad y así garantizar los procesos asociados a la educación básica, en el marco de una sociedad en contante transformación (PRODEP, 2016:102). De los docentes de estas Escuelas se espera que eleven sus niveles de profesionalización y que sean capaces de integrarse en Cuerpos Académicos (CA) que cultiven Líneas de Generación y Aplicación de Conocimiento (LGAC) “en temas disciplinares o multidisciplinares del ámbito educativo, con énfasis especial en la formación de docentes [y que atiendan] programas educativos para la formación de docentes” (PRODEP, 2016:108).

Por su parte, las universidades públicas de los estados de la República Mexicana son IES en las que se desarrollan LGAC “en temas disciplinares o multidisciplinares”, y atienden “programas educativos de diferentes niveles para el cumplimiento cabal de las funciones institucionales (TSU, Licenciatura, Maestría y Doctorado)” (PRODEP, 2016:105).

Nos interesa destacar aquellos programas educativos relacionados con la formación de profesionistas que miran a la docencia como su espacio de desarrollo profesional. Se trata, en general, de licenciaturas o programas de posgrado ubicados en el área de la Pedagogía o las Ciencias de la Educación. La investigación en educación se presenta como una actividad consustancial y, tanto en las Escuelas Normales como en las universidades, se exige que los docentes realicen procesos de generación y aplicación innovadora del conocimiento y den cuenta de su trabajo mediante la redacción de “Libros, Capítulos de libros. Artículos indizados, Artículos arbitrados, [registros de] Propiedad intelectual, Modelos de utilidad, Transferencia de tecnología, Desarrollo de infraestructura, Patentes, Prototipos, Informes Técnicos” (PRODEP, 2016:104).

Considerando estos puntos, el presente proyecto pretende fortalecer la investigación colaborativa aplicada al análisis, la exploración y la solución de problemas locales, regionales y nacionales, y se propone fortalecer los procesos de transformación educativa a través de crear Redes Interinstitucionales de Colaboración entre la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (FEUADY) y las Escuelas Normales del Estado de Yucatán, siendo la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación Primaria “Rodolfo Menéndez de la Peña” (ENEPEY), la primera Escuela Normal del Estado con la que se participa en colaboración para consolidar su liderazgo en investigación, propiciando su involucramiento en el entorno educativo, productivo, gubernamental y social.

Con el objetivo de fortalecer la vinculación entre ambas instituciones, en el 2018 se firmó un Convenio de Colaboración con la intención de realizar las actividades que se enuncian a continuación:

- Favorecer, dentro del marco normativo de cada institución, la participación del personal docente y de los estudiantes en cursos, coloquios, seminarios o congresos que cada institución organice.
- Apoyar, dentro de sus posibilidades, la movilidad temporal de estudiantes de pregrado para cursar asignaturas, realizar prácticas profesionales, servicio social, trabajo de investigación, entre otros, conforme a la normativa universitaria.
- Desarrollar proyectos de investigación, preferentemente de manera conjunta, en los que participen docentes de ambas instituciones.
- Apoyar los intercambios culturales, deportivos y de cualquier otra índole que beneficien la formación integral de los estudiantes de ambas instituciones.
- Apoyar los intercambios temporales de profesores, ya sea con fines docentes o de investigación.

Contexto de la Institución Formadora de Docentes

Actualmente, el profesor que imparte clases en escuelas de nivel básico y medio superior enfrenta retos como resultado de los múltiples cambios en el contexto en que ofrece su servicio, producto de fenó-

menos sociales tales como la pobreza, el desempleo, la violencia, las desigualdades sociales, la desintegración familiar y la marginación, entre otros. Por ello es necesario que en sus estudios de nivel superior se forme en un ambiente en el que estos temas sean debatidos y analizados, y donde encuentre las herramientas que le permitan incidir en la mejora de los procesos educativos. Esta situación nos motiva a plantear la necesidad de proponer acciones y proyectos innovadores en las Instituciones Formadoras de Docentes (IFD).

Estas alternativas tienen que ser construidas o reconstruidas en el contexto de su aplicación atendiendo a las experiencias e intereses de los propios docentes. Entendemos que las IFD no son solo las Escuelas Normales, sino también las universidades que ofrecen programas educativos que se cursan con la expectativa principal de ocupar, al egresar, una plaza docente.

En este sentido, la necesidad que se pretende resolver se orienta a atender las necesidades de formación concretas que enfrentan los docentes de las IFD de Yucatán, quienes se comprometen a integrarse como una comunidad de práctica, cuya finalidad es recuperar, reconstruir e intercambiar experiencias educativas innovadoras que fortalezcan su trabajo y les permitan incidir —de mejor manera— en la formación de quienes serán los futuros profesores; esto incluye la posibilidad de que los integrantes de los CA de las universidades y de las Escuelas Normales compartan enfoques, problemas, situaciones y necesidades sobre los temas que consideran de interés para mejorar los procesos de formación, generando círculos de reflexión-acción que les permitan consolidar sus capacidades de investigación para encontrar solución a los problemas que enfrentan en las aulas, así como a los que sus propios estudiantes enfrentan al integrarse a las escuelas de nivel básico en las que realizan sus prácticas, o las que serán sus futuros espacios de trabajo.

En las IFD los planes de estudio comparten el interés por la reflexión, análisis, intervención e innovación de la docencia, a partir del cual —de manera progresiva— los estudiantes articulan los conocimientos disciplinares, didácticos, científicos y tecnológicos con las exigencias, necesidades y experiencias que se adquieren en las escuelas donde realizan sus prácticas. De acuerdo con esto se espera que los aprendizajes construidos en cada curso sean el insumo para el diseño, la implementación y conclusión de sus intervenciones en

la escuela y, en particular, en el aula (SEP, 2012). Por lo que se considera imprescindible que los docentes responsables de implementar estos planes sistematicen sus experiencias, descubran áreas de formación que deben ser fortalecidas y establezcan los canales de comunicación y colaboración necesarios para diseñar e implementar prácticas docentes innovadoras, las cuales, según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), son actividades que buscan mejorar una situación específica, o solucionar un problema identificado en el aprendizaje de los estudiantes, incorporando herramientas tecnológicas, dispositivos digitales y técnicas didácticas; de esta manera, los docentes de las IFD están llamados a formarse como investigadores de su propia práctica.

Objetivo general

Establecer una comunidad de práctica interinstitucional que realice investigación y contribuya a la formación de los docentes bajo los principios de integridad académica e innovación educativa acerca de las actitudes hacia la investigación y las competencias digitales.

Objetivos específicos

- Diagnosticar las necesidades de formación de docentes y estudiantes acerca de las actitudes hacia la investigación y las competencias digitales.
- Recuperar, construir y, en su caso, reconstruir prácticas educativas innovadoras que respondan a las necesidades de formación diagnosticadas.
- Desarrollar capacidades de investigación que impacten en la formación y en la redacción de textos científicos de amplia difusión acerca de las actitudes hacia la investigación y las competencias digitales.

Revisión de la literatura

En este apartado se presenta la revisión de la literatura acerca de las actitudes hacia la investigación y las competencias digitales de los docentes y estudiantes de las instituciones participantes.

Actitudes hacia la investigación

En la investigación educativa, el estudio de la actitud hacia la ciencia, en general, y hacia la investigación científica, en particular, está íntimamente relacionado con una formación crítica, revitalizada en el desarrollo de las capacidades de profesores y de estudiantes de elaborar el conocimiento de una manera dinámica, provocadora, y que impulse la pregunta científica como centro de la formación profesional (Rojas, Méndez y Rodríguez, 2012).

La investigación docente se entiende como el conjunto de procesos de indagación consciente y estructurados llevados a cabo por los profesores (Cochran-Smith y Lytle, 1999:22). Esta clase de investigación difiere de la científica en tanto que el objetivo no es llegar a un conocimiento generalizable, sino a un tipo de saber que influya directamente en la mejora educativa en contextos situados. Algunos ubican los inicios de la investigación docente en el pensamiento de Dewey (1904), quien afirmaba que los profesores de mente abierta, dispuestos a indagar y a reflexionar sobre su práctica docente son fuente de inspiración para sus alumnos. Pero no fue sino hasta las décadas de 1950 y 1960 que, con el ingreso de la investigación-acción al ámbito educativo, la tendencia a incentivar la investigación docente cobró fuerza (Cochran-Smith y Lytle, 1993). Más adelante, durante la década de 1990, la investigación docente alcanzó mayor aceptación y difusión; a ese momento se le conoce como el movimiento *Teacher as Researcher* (el profesor como investigador).

La investigación docente puede tomar diversas formas que incluyen la investigación-acción, la investigación narrativa, la investigación reflexiva y la investigación participativa, entre otras. Cabe señalar que tanto los fundamentos teóricos como los metodológicos se basan en una amplia variedad de marcos de referencia, como el postpositivismo, la teoría social crítica, la hermenéutica, el socio-constructivismo y la teoría sociocultural. Si bien la amplia gama de fundamentos teórico-conceptuales puede generar una diversidad interpretativa, en la práctica permite diseñar modelos de investigación docente que resulten pertinentes para atender necesidades específicas (Mendoza, 2016).

Al profesor investigador lo debe distinguir su habilidad y pericia para hacer posible —en su trabajo cotidiano— el dominio de los

conocimientos profesional, base y práctico. Mediante su formación en el pregrado, especializaciones, posgrado, cursos y diplomados, la participación en investigaciones y en eventos académicos, el profesor estructura las bases conceptuales que le permiten construir, de forma articulada, su conocimiento profesional relacionándolo con su conocimiento base y práctico por medio de la preparación continua y reflexiva (Muñoz y Garay, 2015).

Competencias digitales

Durante los últimos años han sido muchos los autores e investigadores que, internacionalmente, han brindado numerosas e importantes contribuciones sobre la definición de la competencia digital y qué clase de habilidades y conocimientos debe tener una persona en la era digital. De modo general, y a partir de un análisis exhaustivo de diversas definiciones (Gutiérrez, 2014), concluimos que las definiciones de competencia TIC o competencia digital pueden clasificarse con relación a dos grandes perspectivas: por un lado, las que enfatizan el componente tecnológico y, por otro lado, las que hacen hincapié en la dimensión informacional o comunicativa. Y finalmente llegamos a acordar que la competencia digital puede ser entendida como “valores, creencias, conocimientos, capacidades y actitudes para utilizar adecuadamente las tecnologías, incluyendo tanto los ordenadores, como los programas e Internet que permiten y posibilitan la búsqueda, el acceso, la organización y la utilización de la información con el fin de construir conocimiento” (Gutiérrez, 2014:54).

Estudios relacionados

El estudio de las actitudes hacia la investigación en la educación superior ha tenido como objetivo conocer la percepción de los docentes en cuanto a los procesos de investigación llevados a cabo por la universidad, desde la participación de los mismos docentes y estudiantes, lo anterior a través de entrevistar a profundidad a los docentes con el propósito de indagar sobre aspectos como: conocimiento, promoción, percepción, expectativa y motivación, en cuanto a dichos procesos de investigación (Valencia, Morales, Vanegas y

Benjumea, 2017). Se menciona que la participación de los docentes en experiencias de investigación influye en las creencias en sus prácticas pedagógicas, teniendo efectos en la planeación de cómo enseñar determinada ciencia, permitiéndoles desarrollar experiencias de aprendizaje más enriquecedoras, realistas, relevantes y rigurosas que promueven el compromiso de los estudiantes con la ciencia.

Con respecto al tema de las competencias digitales se han realizado estudios con el objetivo de identificar la percepción de los profesores universitarios para establecer si existen diferencias significativas en los profesores según el sexo y la edad (Robles y Ángulo, 2018). Otros estudios analizan la competencia digital de los docentes universitarios a partir de su autopercepción, teniendo como objetivo de su fundamentación las siguientes preguntas: ¿Cuál es la percepción de los docentes universitarios acerca de su propia competencia digital docente? y ¿Existen diferencias significativas en cuanto a la competencia digital docente según la edad? (Gallardo, Poma y Esteve, 2018).

Metodología

En este apartado se presenta la metodología utilizada en el estudio, y comprende los siguientes aspectos: diseño, participantes e instrumentos de recolección de información.

La presente investigación es de corte participativo, en la que se aplica una metodología que incluye técnicas de recolección y análisis de información cuantitativa-cualitativa para diagnosticar necesidades de formación en las IFD, así como de técnicas participativas que se centren en el trabajo de reflexión-acción presente a lo largo de tres años.

La propuesta se diseñó en dos ciclos con duración de año y medio cada uno. Cada ciclo se compone de dos fases: Primera fase (año 2019): detección de necesidades, recuperación de experiencias educativas innovadoras y definición de temas a investigar. Segunda fase (año 2021): seguimiento, evaluación y difusión de resultados de actitudes hacia la investigación. Tercera fase (año 2022): seguimiento, evaluación y difusión de los resultados de las competencias digitales, y Cuarta fase (año 2023), consolidación de la comunidad de prácticas y ampliación de su ámbito de acción. El segundo ci-

clo retoma el trabajo implementado durante el primero; contempla la realización de nuevos programas de trabajo, mismos que serán analizados siguiendo la ruta establecida en el primer ciclo, una vez que ha sido evaluada y realizados los cambios convenientes; estos nuevos programas de trabajo se suman al seguimiento de los que se plantearon anteriormente, de manera que se genere una dinámica de trabajo que permita continuar permanentemente con los procesos de indagación y reflexión-acción.

Participantes

En el proyecto participan estudiantes y profesores de tres Escuelas Normales del estado y de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán; como parte de las acciones para facilitar el trabajo entre las instituciones que colaboran en el proyecto se comenzó con la firma de convenios entre la FEUADY y las Escuelas Normales, y el primero que se concretó fue con la ENEPY.

Vinculación UADY-ENEPY

Algunas de las actividades derivadas del Convenio establecido son:

- Favorecer, dentro del marco normativo, la participación del personal docente y de los estudiantes en cursos, coloquios, seminarios o congresos que organice cada institución.
- Apoyar, en la medida de sus posibilidades, la movilidad temporal de estudiantes de pregrado para cursar asignaturas, realizar prácticas profesionales, servicio social, trabajo de investigación, entre otros, conforme a la normativa de cada institución.
- Desarrollar proyectos de investigación, preferentemente de manera conjunta, con docentes de ambas instituciones.
- Apoyar los intercambios culturales, deportivos y de cualquier otra índole que beneficien la formación integral de los estudiantes de ambas instituciones.
- Apoyar los intercambios temporales de profesores, ya sea con fines docentes o de investigación.

Para realizar las actividades mencionadas se estableció que se presentarán por escrito los programas de trabajo, los cuales contemplarán las tareas a desarrollar, y el contenido abarcará: calendarización, modalidades y formas del intercambio entre alumnos y/o profesores, presupuestos requeridos, financiamiento, procedimientos de evaluación y seguimiento de la marcha de las actividades programadas, así como todos los datos y documentos necesarios para determinar los fines y alcances de cada programa, los cuales —al ser aprobados por ambas instituciones— se formalizarán a través de Convenios Específicos.

Técnicas o herramientas utilizadas

Para la conformación de la comunidad de práctica se considera indispensable promover el trabajo de colaboración entre los estudiantes y los docentes la Facultad de Educación y de las Escuelas Normales del Estado de Yucatán, de ahí que la herramienta fundamental de trabajo sea la realización de círculos de reflexión-acción con el fin de incidir de forma continua y permanente en los cursos que imparten, y recuperando las experiencias de sus estudiantes. Con esto se asegura el seguimiento y la evaluación de los resultados para compartirlos, intercambiarlos y difundirlos.

Por su parte, el proyecto requiere del diseño y/o uso de diversas herramientas para fortalecer las capacidades de investigación, e incluye: el aprendizaje y uso de recursos digitales aplicados a la búsqueda, selección y análisis de información de base para incursionar en la redacción, exposición oral y publicación de escritos científicos; la incorporación y evaluación de tecnología educativa en el aula, así como el conocimiento de los principios que rigen el actuar académico íntegro en las IFD. Para adquirir estas herramientas, los círculos de reflexión-acción prevén el diseño de talleres que se deriven de las necesidades de formación-investigación detectadas por los docentes, los cuales pueden incluir sesiones presenciales a las que, de ser necesario, se invita a especialistas, así como sesiones de trabajo en formato digital, lo que a su vez contribuirá a fortalecer las competencias de estos docentes para el uso de las plataformas electrónicas aplicadas a la docencia.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados para desarrollar el proyecto están conformados por la “Escala de actitudes hacia la investigación”, cuyo objetivo es medir las actitudes de los docentes de las IFD, con lo cual se construirá una perspectiva científica del tema; el instrumento consta de 51 ítems bajo las dimensiones afectiva, cognoscitiva y conductual. El segundo instrumento corresponde a la “Valoración de competencias digitales en los docentes de las IFD”, cuyo objetivo consiste en analizar el grado de autopercepción de competencia digital que tienen los docentes de las IFD. El instrumento está conformado por 48 ítems y considera seis dimensiones: Alfabetización tecnológica; búsqueda y tratamiento de la información; pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones; comunicación y colaboración; ciudadanía digital, y creatividad e innovación.

Conclusiones

Los docentes de las IFD enfrentan los problemas de la mejor manera; la propuesta de impulsar una comunidad de práctica que reflexione acerca de las posibles soluciones y que —como resultado de los procesos de investigación-acción— proponga prácticas educativas innovadoras supone dar el primer paso para generar las capacidades que les permitan involucrarse en los procesos de generación de conocimientos, de expresión y comunicación ante diversos públicos, así como aquellos que desencadenen la escritura de trabajos científicos siguiendo los principios de integridad académica que esto conlleva. Para cumplir con los objetivos que el PRODEP ha definido, pero sobre todo para que la educación responda a las demandas de la sociedad, se espera que los docentes cuenten con las competencias necesarias para indagar las necesidades educativas y las maneras en las que pueden intervenir, por lo que se vuelve prioridad apoyar las acciones de investigación fortaleciendo sus competencias en la materia, pues esto redundará, a su vez, en el fortalecimiento de una actitud positiva que replicarán los egresados de estas escuelas al promover con sus propios alumnos el aprecio por el conocimiento científico, la ciencia y el uso pertinente de las tecnologías, entre otros aspectos que involucra el rol del investigador.

Referencias

- Cañeque, H. (1993). *Juego y vida*. Editorial El Ateneo.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). *The Teacher Research Movement: A Decade Later*. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1993). *Inside/outside: Teacher Research and Knowledge*. Teachers College Press.
- Gutiérrez Porlán, I. (2014). *Perfil del profesor universitario español en torno a las competencias en tecnologías de la información y la comunicación*. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 44, 51-65. DOI: 10.12795/pixelbit.2014.i44.04
- Klein, M. (1929). *La personificación en el juego de los niños*. Hormé, S. A.
- Mendoza Valladares, Jorge Luis & Roux, Ruth (2016). *La investigación docente y el desarrollo profesional continuo: un estudio de caso en el noreste mexicano*. *Innovación educativa* (México, DF), 16(70), 43-59. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732016000100043&lng=es&tlng=es.
- Muñoz Martínez, Maryluz & Garay Garay, Fredy (2015). *La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas*. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 41(2), 389-399. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200023>
- Prieto, L. (1984). *Principios generales de la educación*. Caracas, Monte Ávila Editores.
- Robles Amavizca, K. L. & Ángulo Armienta, J. (2018). *Percepción sobre competencias digitales docentes en profesores universitarios*. *Educación y ciencia*, 6(49), 7-13.
- Rojas, H., Méndez, R. & Rodríguez, A. (2012). *Índice de actitud hacia la investigación en estudiantes del nivel de pregrado*. *Entramado*, 8(2), 216-229. ISSN: 1900-3803. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265425848014>

- Sanz, S., Aranda, D., Arnedo, J., García, I., Guardia, L. & Noguera, I. (2017). *Patrones de ludificación de actividades de aprendizaje*. En A. Osuna (Presidencia). Conferencia llevada a cabo en el III Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital.
- Torres, C. (2002). *El juego como estrategia de aprendizaje en el aula*. https://www.academia.edu/10266790/el_juego_como_estrategia_de_aprendizaje_en_el_aula
- Valencia-Arias, Alejandro, Morales-Zapata, Daniela, Vanegas-Rendón, Laura & Benjumea-Arias, Martha Luz (2017). *Percepción y conocimiento de los docentes universitarios sobre los procesos investigativos universitarios: estudio de caso*. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1201-1220. Epub February 23, 2017. <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201702150010>
- Winnicott, D. (1971). *Realidad y juego*. Editorial Gedisa.

La evaluación institucional como instrumento de toma de decisiones en la Universidad Autónoma de Nayarit: el caso de la academia de procesos curriculares

Judith Salazar Celedón¹

Mónica Olivia Plascencia Bernal²

Eva María Montes Reyes³

Resumen

La evaluación de las academias es un instrumento para valorar los trabajos que realizan sus integrantes y, a su vez, determina los alcances y las limitaciones con respecto al plan de trabajo anual.

La labor de las academias va más allá de lo que se hace en las aulas; se trata de un espacio que permite la participación, discusión, análisis, consensos, reflexión y concertación entre los profesores que responden a un modelo educativo, a una misión y visión, así como a un Plan Institucional.

“El reto es hacer del trabajo colegiado un medio fundamental para conformar un equipo capaz de dialogar y concertar, de compartir conocimientos, experiencias y problemas, en torno a asuntos y metas de interés común, en un clima de respeto y tolerancia, con la finalidad de lograr un sistema educativo valioso en la adopción y el desarrollo de actitudes, así como valores para la vida en sociedad” (DGB,2007:1).

La evaluación de las academias tiene un papel importante en el proceso de toma de decisiones, ya que es a partir de ellas que se identifican las áreas de oportunidad y fortalezas en el plan de trabajo y en el itinerario del programa de la licenciatura. Con la evaluación, los integrantes de cada academia pueden redefinir sus estrategias

¹ Universidad Autónoma de Nayarit judith.salazar@uan.edu.mx

² Universidad Autónoma de Nayarit monica.plascencia@uan.edu.mx

³ Universidad Autónoma de Nayarit eva.montes@uan.edu.mx

y proponerse mejorar los procesos que recaen en el aula y en su propia práctica docente. Asimismo, permite tomar decisiones colegiadamente con relación a la actualización de los programas de estudios, del mismo plan de estudios, y como *staff* de la coordinación del programa con respecto a las problemáticas o necesidades que se tengan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, es importante la participación activa de cada uno de los que conforman las academias, y requiere de un compromiso real en todos los procesos y discusiones, así como examinar, a consciencia y con retroalimentación, los resultados obtenidos en las evaluaciones institucionales.

Primero es preciso analizar el sentido que ha adquirido la evaluación institucional. Desde la percepción universitaria es de cohorte cuantitativo, enfocado en la teoría de la medición, donde “la medición es el proceso de asignar una cantidad al atributo medido (...) después de haberlo comparado con algún patrón” (Quesada, 1988:2). La medición no es una evaluación porque no proporciona juicios de valor, esta representa una etapa y permite la recolección de la información. La evaluación de las academias ha priorizado el desempeño de manera individual y el cumplimiento de indicadores; sin embargo, en la academia de procesos curriculares insistimos en trascender de una evaluación basada en la medición y cumplimiento de indicadores a una que de verdad permita transformar las prácticas, que cada uno de los integrantes se dé cuenta de la implicación de cada actividad, de cada proceso, y que valore de qué manera contribuye en la formación de los estudiantes; es decir, llegar a realizar una meta-evaluación.

Concepto de medición, evaluación y meta-evaluación

La meta-evaluación es “un medio eficaz para verificar y asegurar la calidad de las evaluaciones. Este instrumento pone en tela de juicio el mismo sistema de evaluación, ya que inquiriere datos sobre su planificación, desarrollo, procedimientos, valores y toma de decisiones” (Rotger, 1990, citado por Sime, 1998:200). Esto significa que se trata de un proceso de autorreflexión crítica y problematizadora de la realidad de cada uno de los integrantes de la academia, e implica estar conscientes de las circunstancias delicadas que se presenten.

Croomer citado por Sime (2005:15) plantea que “la evaluación es un proceso social continuo, pero rara vez sus presupuestos son debatidos o los valores inherentes a estos presupuestos salen a la luz”. La evaluación pierde el sentido de radiografía e introspección de la realidad, dado que muchas veces se realiza como un mero proceso de medición y trámite administrativo de cumplimiento de indicadores, pero sin llegar a la reflexión y la crítica de los procesos.

Precisamente esta premisa es la que permite concretar el presente trabajo, dado que, tras la experiencia de varias evaluaciones institucionales, la academia de procesos curriculares no ha logrado llegar a una meta-evaluación. Ante este escenario, se retoma la última experiencia de evaluación de academias realizada en agosto de 2019 por parte de la Dirección de Desarrollo del Profesorado de la Universidad Autónoma de Nayarit, y es el punto de partida para reflexionar, precisamente, en cuál es el sentido que ha adquirido la evaluación institucional.

Palabras clave Evaluación institucional, trabajo colegiado, medición y acreditación.

Temática en la que se inscribe Evaluación educativa.

Introducción

La evaluación y acreditación de las academias son los ejes articuladores con miras a la mejora continua y la innovación de la educación que se ofrece en nuestra universidad, por ello este estudio tiene la finalidad de socializar el proceso de la evaluación institucional como instrumento en la toma de decisiones en las actividades que se desarrollan al interior de las academias, ya que estas, a su vez, impactan en el programa académico.

La universidad se caracteriza por promover espacios que permiten la toma de decisiones; en ese sentido, desde hace varios años se ha implementado la estrategia de evaluar el trabajo colegiado a través de una convocatoria en la que los integrantes deben reunir ciertos requisitos establecidos.

El objetivo principal de las academias consiste en:

“Contribuir a la mejora de la calidad de la educación superior favoreciendo el desempeño del personal docente mediante el trabajo colaborativo y colegiado con el propósito de fortalecer la formación integral del estudiante y el desarrollo de sus competencias profesionales establecidas en los planes y programas de estudio” (Lineamientos de academia UAN, 2017:4).

Se observa que el trabajo colegiado es decisivo para cuidar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los jóvenes universitarios, de ahí la importancia de realizar una evaluación de academias centrada en la evaluación y no en la medición. La academia de procesos curriculares pertenece, de acuerdo al documento “lineamientos de academia” a una instancia de tipo disciplinar que la define como:

“aquellas que son conformadas por unidades de aprendizaje relacionadas con el área de formación disciplinar-profesionalizante de un programa, y agrupan al menos dos unidades de aprendizaje que pertenecen a una determinada línea de formación del plan de estudios” (Lineamientos academias UAN, 2017:3).

En agosto del 2019 se realizó la última evaluación, y la academia de procesos curriculares obtuvo la acreditación en el nivel I por el plazo de un año. De acuerdo a lo expresado, los integrantes de esta academia consideran pertinente socializar la experiencia que se tuvo en este proceso con la finalidad de seguir mejorando sus prácticas y de retroalimentar sus propios procesos.

Este documento integra los apartados: 1. La evaluación institucional en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), 2. Normatividad institucional referente a la evaluación de academias, 3. Funciones de la academia y, por último, 4. El proceso de evaluación de la academia de procesos curriculares. Cada uno de estos ejes, sin duda, permitirán entender la importancia de la evaluación como proceso en la toma de decisiones, y aportarán elementos significativos en los siguientes procesos de evaluación y acreditación de las academias.

El documento base es la “Guía Institucional de Trabajo para las Academias de Nivel Profesional Asociado” que presentó la Secretaría Académica (antes Secretaría de Docencia) de la universidad, el cual define la academia como:

“Un cuerpo colegiado de miembros del personal académico dedicado al análisis y discusión para el diseño, desarrollo, actualización y evaluación de una o varias unidades de aprendizaje cuyas competencias profesionales y contenidos programáticos guarden relación entre sí. Estos cuerpos colegiados se integran de manera organizada y participativa por los docentes universitarios como espacios de análisis y evaluación de su práctica docente, para coadyuvar al mejoramiento de la calidad académica de la Universidad en todas las áreas del conocimiento” (UAN, 2017:3).

En consecuencia, las academias funcionan como enlace de la coordinación del programa de Ciencias de la Educación con el comité curricular y los estudiantes, y permiten impulsar la comunicación y vinculación con otras academias y con otros profesores; es decir, se convierten en el principal puente de información de los procesos que realizan los docentes en los espacios curriculares con otros docentes, con la coordinación del programa y las autoridades educativas y, como resultado del trabajo colegiado entre academias, en el comité curricular surgen propuestas de trabajo para la coordinación del programa académico.

La guía institucional para el trabajo de las academias señala que:

“La academia impulsa la comunicación y vinculación al interior de la propia academia y entre las demás existentes en el espacio universitario, asimismo consolida el trabajo interdisciplinario a través de la práctica docente, la investigación para la docencia, la vinculación con el entorno y la difusión de sus resultados” (UAN, 2017:3).

En la Universidad Autónoma de Nayarit, las academias están integradas por un coordinador, un secretario y los miembros del personal académico. Para participar en ella es necesario que el profesor esté frente a grupo de una o varias unidades de aprendizaje pertenecientes a dicha academia, y es preciso mencionar que todo miembro del personal académico en la UAN tiene la obligación de participar en la academia o academias correspondientes a la unidad o unidades de aprendizaje que imparta.

Desarrollo

La evaluación institucional en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN)

El Plan Institucional de la UAN 2016-2022 (p. 25) define a la evaluación como una actividad natural, constante, permanente, integral y participativa de los actores involucrados en la mejora educativa de nuestra Universidad (...). Desde esta perspectiva, se puede plantear que la evaluación debería ser un proceso nato, que surja desde las necesidades particulares de cada actor educativo, así como lo plantea Díaz Barriga (2015:139), “la evaluación se le considera una clave, cuando no una magia, que por sí misma abrirá la ruta de lo que denominan calidad de la educación”, la cual proporcionará los argumentos y evidencias para tomar la mejor y acertada decisión en beneficio de la calidad que ofrece nuestra institución y programa académico a través de los profesores que integran la academia. En los últimos años se le ha dado gran peso a la evaluación de los procesos académicos con la intención de plantear una radiografía de lo que somos y de lo que queremos lograr a corto, mediano y largo plazo.

Estos procesos de evaluación han permitido que la participación de los profesores sea más activa, organizada y entusiasta, ya que observan que sus propuestas derivan en iniciativas plasmadas en la planeación y organización del currículo. Por otra parte, los lineamientos institucionales estipulan que las funciones de las academias —de acuerdo a la Guía Institucional de trabajo para las Academias de Nivel profesional Asociado y Licenciatura— son las que a continuación se presentan:

- a. Establecer un plan de trabajo anual (enero-diciembre) inherente a las actividades de la Academia.
- b. Participar en los comités de evaluación de los aprendizajes, en los términos que establecen los artículos 46, 47 y 48 del Reglamento de Estudios de Tipo Medio Superior y Superior de la Universidad Autónoma de Nayarit.
- c. Considerar en el plan de trabajo las necesidades académicas planteadas por las coordinaciones de cada programa, las coordinaciones de área o las direcciones de cada Unidad Académica, según sea el caso.

- d. Participar en el análisis y discusión para el desarrollo, actualización y propuestas de modificación ante el comité curricular, de las unidades de aprendizaje que forman parte del plan de estudios, conforme a las normas de operación para la creación, actualización y modificación de los planes de estudio de Profesional Asociado y Licenciatura.
- e. Identificar las necesidades de apoyo didáctico para el adecuado desarrollo del proceso de aprendizaje, y formular las propuestas que se consideren necesarias ante la coordinación del programa, la coordinación de área o la dirección de Unidad Académica, según sea el caso.
- f. Proponer ante el subcomité editorial del área académica correspondiente la difusión de productos derivados del trabajo en las academias (UAN, 2017:4-5.).

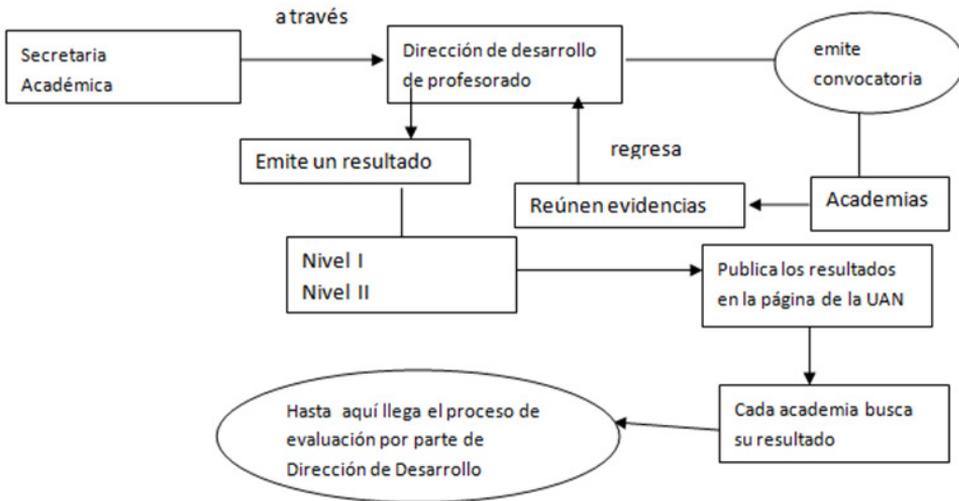
Desde esta perspectiva, el trabajo docente no se limita al que se realiza en el aula, sino que implica involucrarse en las actividades inherentes a la docencia, tales como la investigación, difusión y extensión de la cultura, capacitación y actualización docente, la elaboración de materiales para el aprendizaje, la evaluación, etc. Asimismo, en la participación de diferentes cuerpos colegiados que constituyen una estrategia de consulta, reflexión, análisis y concertación entre los profesores con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La academia de procesos curriculares está integrada por diez docentes, de los cuales siete son mujeres y tres son hombres; el 50% representa a los profesores de base, y el otro 50% son profesores invitados de otras áreas de la UAN.

Los profesores que participaron en el proceso de evaluación y acreditaron, por lo tanto, están reconocidos como integrantes del “Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP)” y representan el 70% de los miembros; el 30% son profesores de tiempo completo. Así que se deduce que esta academia cumple con un alto porcentaje de profesores reconocidos por un programa externo a nuestra universidad.

Una de las finalidades de evaluar el trabajo que realizan los docentes al interior de las academias es “a los estudiantes [...] brindar una formación integral acorde a sus necesidades e intereses personales y profesionales...” (PDI, 2016-2022:11).

Las academias serán evaluadas de manera sistemática y continua una vez en el año vigente bajo la respectiva convocatoria de la Secretaría Académica (antes Secretaría de Docencia) en los ámbitos de competencia respectivos. A partir del resultado de la evaluación, las academias podrán ser acreditadas en su funcionamiento por uno o por dos años, según la escala numérica de medición de logros. En el caso de ser acreditada por dos años, la academia exentará la evaluación en el año intermedio de su acreditación; entendiéndose como acreditación el proceso mediante el cual una academia es valorada en su integración, organización, funcionamiento y resultados (GUIA DE ACADEMIAS UAN:6), donde el proceso de evaluación institucional se realiza como se representa en el siguiente diagrama.



Proceso de evaluación institucional. Construcción propia.

DDP/04



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT
SECRETARÍA DE DOCENCIA
Dirección de Desarrollo del Profesorado

Tepic, Nayarit, Agosto 2019

**DIRECCIÓN DE DESARROLLO DEL PROFESORADO
PRESENTE**

Una vez revisada la base de datos de la convocatoria 2019 para la Acreditación Institucional de Academias emitida por la Dirección de Desarrollo del Profesorado y cumpliendo con los requisitos necesarios, solicitamos la evaluación de la academia de: _____ de tipo: _____ perteneciente al área de _____.

Así mismo se anexan evidencias digitalizadas del trabajo de academias que se entregarán para su evaluación.

Sin otro particular agradecemos su atención.

Nombre y firma de Coordinador
de academia

Nombre y Firma de Coordinador
de Área, de Programa Académico o
Director de Unidad Académica

La academia de procesos curriculares fue evaluada en agosto de 2019, y obtuvo nivel I como resultado, el cual la avala por un año. De acuerdo con la convocatoria emitida en el portal de Internet de la Universidad Autónoma de Nayarit, se convocó a todas las academias a participar en el proceso de acreditación institucional 2019 bajo las siguientes bases: Estar registradas y haber trabajado en el periodo comprendido de agosto 2018-julio 2019, entregar en físico el formato DDP/04 firmado por el coordinador del programa y de la academia, así como realizar el ejercicio de autoevaluación formato DDP/05, e integrar las evidencias de trabajo en formato

digital. Asimismo, en su numeral seis la convocatoria indica que el proceso será evaluado por pares académicos y el dictamen emitido será inapelable.

El formato DDP/04 muestra la solicitud por parte de la academia para su evaluación.

El formato DDP/05 es una hoja de cálculo de Excel en la que se plantean las categorías e indicadores a cumplir:

✓ **Integración**

- Número de docentes con grado de maestría.
- Número de docentes con grado de doctorado.
- Número de docentes con perfil PRODEP.
- Pertenece a un programa de nivel 1 CIEES.
- Pertenece a un programa acreditado por un organismo de la COPAES.
- Número de docentes con más de 25 horas de capacitación.
- Certificación de docentes.

✓ **Organización**

- Número de actividades integradas en el plan de trabajo en relación a las funciones de la academia.
- Número de reuniones de academia realizadas.
- Informe de trabajo que explique las actividades efectuadas durante el año.

✓ **Funciones**

- Las unidades de aprendizaje cuentan con procesos de evaluación colegiada.
- Número de ponencias presentadas.
- Participación de los integrantes en el comité curricular.
- Números de eventos (foros, paneles, coloquios).
- Número de proceso de acompañamiento y otras actividades que contribuyan al proceso de aprendizaje de los estudiantes (asesoría académica y cursos de nivelación).
- Participación de los integrantes en comités de autoevaluación.

✓ **Resultados**

- Número de programas de unidad de aprendizaje por competencias profesionales integradas en formato extenso.
- Número de manuales elaborados.
- Número de compilación bibliográfica recolectada.

- Número de instrumentos de evaluación (rúbricas, listas de cotejo, exámenes departamentales).
- Cantidad de material de apoyo diseñado.
- Número de libros o capítulos publicados para la docencia.
- Número de artículos para la docencia en revistas indexadas.

En el último proceso al que fue sometida la evaluación de academia obtuvo nivel I con un año de vigencia, al igual que todas las demás academias que integran el programa. Se considera que la evaluación de la academia se hace meramente con fines académicos y con un enfoque cuantitativo, dado que no se emitió ningún informe de corte cualitativo que retroalimentara la práctica, y así contribuir a “Asegurar la calidad educativa” (PDI 2016-2022, 2016:11), pero sí hay que consensuar en la búsqueda y definición de los procesos de evaluación cuidando no limitarse a la medición.

El instrumento titulado “Valoración de la Evaluación Institucional de Academias” (Ver ANEXO A) fue aplicado a la planta docente que integra el programa de licenciatura en Ciencias de la Educación, el cual constó de 10 preguntas donde, de manera general, se les preguntó con respecto a su sentir en el proceso de evaluación.

Los criterios de inclusión que se tomaron en cuenta son:

- 1) Ser docentes de la licenciatura en Ciencias de la Educación.
- 2) Haber participado en el proceso de evaluación de academias 2019.
- 3) Tener voluntad para colaborar en este proceso de recolección de información.

Resultados

Hubo una participación del 92.9% de los encuestados en el proceso de evaluación de las academias, lo que se considera una buena respuesta. El 50% de ellos considera que su nivel de compromiso y esfuerzo en cumplir con los indicadores de la evaluación fue satisfactorio, mientras que el 28.5% cree que su nivel de esfuerzo fue medio y, el 21.4% considera que fue muy bueno.

Con relación al sentir de los docentes en este proceso predominan las respuestas “los elementos que solicitan parecen más para los

cuerpos académicos”, estuvo muy apresurado, desesperante, forzada, falta de organización; es decir, la mayoría de los encuestados mencionaron que se sintieron presionados por el tiempo y por el cumplimiento de los indicadores.

El 99% sabe qué nivel obtuvieron en la evaluación de academia, sin embargo, el 42% no conoce la retroalimentación que se emitió por parte de la Dirección encargada de llevar el proceso. El 21% no recuerda si se emitió una retroalimentación, y el resto de los encuestados mencionaron que obtuvieron nivel I.

El 57% plantea insatisfacción con los resultados emitidos, dado que “no es una evaluación, sino una deficiente, muy deficiente medición”, “faltó retroalimentación”, “el trabajo de las academias no se ve reflejado en los resultados”, “a todos se dio el mismo resultado y, eso es raro”. El 28.5% mencionó estar satisfecho con los resultados obtenidos, dado que se cumplió con los objetivos.

En relación a la pregunta ¿Cómo te gustaría que se llevará el proceso de evaluación de academias? Algunas respuestas coincidieron en que es importante recordar que las academias son el sentir directo del trabajo en aula, por lo tanto, debería ser más congruente en ese sentido. Las academias deben participar en el proceso del diseño de la estrategia, técnica e instrumentos a evaluar, los elementos a evaluar deben ser claros y definidos a partir de trabajos de academia, con un enfoque teórico-metodológico que contribuya a la mejora y, aunado a un proceso de formación en la práctica para los profesores. Que exista una verdadera participación de todos los miembros, que den cuenta de los resultados de la docencia con los estudiantes, así como la formación al interior de la academia, continuidad a la evaluación, que no solo queden en la medición.

Indudablemente, este proceso de evaluación dejó muchos aprendizajes en los integrantes de la academia desde la visión de seguir trabajando en aspectos que no se contemplaban como una función primordial en el trabajo de las academias, hasta el fortalecimiento de los procesos que ya se realizaban.

Considerando que “existen puntos de vista como el de Vélchez (1993) que apuntan hacia la evaluación como un proceso participativo de obtener y analizar información útil con el propósito de juzgar y tomar decisiones alternativas respecto a la concepción, estructura, funcionamiento y administración del currículo”. Desde la visión

de la evaluación curricular participativa, esta se entiende como un proceso formativo de los colectivos involucrados en ella. Proceso formativo que resignifica las formas tradicionales de trabajar la evaluación curricular (Ramírez Benítez Mercedes, 2017:4). Es decir, la misma evaluación institucional permite ser una fuente curricular que proporciona información y elementos claves para la evaluación curricular facilitando la toma de decisiones y la propuesta de nuevas estrategias para facilitar la instrumentación curricular.

La academia de procesos curriculares propone que la evaluación de las academias contribuya no solo al cumplimiento de indicadores sino también a los procesos inherentes a la práctica docente porque el objetivo de la universidad es formar profesionistas.

Que se tomen en consideración otras fuentes de información que permitan trascender a un proceso más cualitativo; por ejemplo, en el programa de Ciencias de la Educación existe un formato de “experiencia docente” (Ver ANEXO B), el cual consiste en socializar la experiencia que se tuvo con los grupos de estudiantes para compartir estrategias que funcionan y que no funcionan. Es una fuente que ha dado resultado ya que sirve como una autoevaluación como profesor y colegiado.

Otra de las fuentes curriculares es la evaluación docente, en donde se da cuenta del trabajo que realiza el docente en el aula y la forma en que instrumenta el currículo. Lo que se pretende es hacer una triangulación con todas estas fuentes curriculares y llegar a tomar decisiones que permitan transformar nuestra práctica docente y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Conclusión

Sin duda alguna es importante que la universidad cuente con un marco normativo reconocido por las autoridades para el trabajo de las academias y que este esté ligado a su modelo educativo; este servirá de base para clarificar el funcionamiento de las academias y la forma en la que tendrían que ser evaluadas.

Las aportaciones que se hacen en cuanto al último proceso de evaluación es que se tomaron en cuenta indicadores en el formato DDP/05 que no están contemplados como funciones de las academias en la guía del trabajo que presenta la Secretaría Académica, lo

que pudiera indicar una desvinculación en la comunicación entre los entes encargados de llevar el proceso.

Por otra parte, tomar la evaluación con un enfoque meramente cuantitativo pierde el sentido de retroalimentación, dado que no se realiza un informe que determine cuáles son las fortalezas o áreas de oportunidad a trabajar, y esto puede confundir a los integrantes de la academia para determinar que la evaluación es vista como mera medición.

Los factores que favorecen la realización de esta evaluación permiten identificar las áreas de oportunidad que se tienen a partir de lo que se hace de manera cotidiana hasta las cuestiones que no se tenían en consideración en el plan de trabajo.

Un obstáculo de este tipo de evaluaciones es que algunos indicadores están enfocados más al trabajo que realizan los cuerpos académicos, donde se dedican a la producción del conocimiento a través de la investigación, función que no les compete a las academias, pero al ser un requisito se tendrá que empezar a trabajar en ello.

Los resultados son útiles porque permitirán replantear el plan de trabajo de la academia, así como identificar las áreas de oportunidad en los procesos curriculares para seguir proporcionando programas de enseñanza y aprendizaje de calidad. Asimismo, contribuirá en la toma de decisiones que desde el comité curricular se emprendan.

Referencias

- Díaz Barriga, Ángel (2015). *Evaluación formativa y profesión docente. Conflicto de visiones*, en: “La evaluación docente en México”. C.F.E., INEE, OEI. México.
- Dirección General de Bachilleratos (2007). *Consideraciones para el trabajo colegiado en academias*. <http://www.bachverdiu.com/content/ACADEMIASJULIO08/COLEGIADOS.pdf>
- PDI 2016-2022 (2016). *Acuerdo que contiene el Plan de Desarrollo Institucional 2016-2022 de la Universidad Autónoma de Nayarit*. Gaceta Universitaria / 20 de diciembre de 2016.

- Quesada, R. (1988). *Conceptos básicos de la evaluación del aprendizaje*. Perfiles educativos. <https://www.iisue.unam.mx/perfilesdescargas/pdf/1988-41-42-48-51#:~:text=La%20medici%C3%B3n%20es%20el%20proceso,que%20midi%C3%B3n%20en%20el%20metro.>
- Ramírez Benítez, Mercedes (2017). Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE. Los docentes y su participación en la situación del currículum. San Luis Potosí, 2017. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1187.pdf>
- Sime, L. (2005). *Evaluación educativa: Enfoque para un debate abierto*. <https://books.google.com.mx/books?id=Q9el3tbD0N0C&pg=PA11&dq=concepto+de+evaluaci%C3%B3n+educativa&hl=es419&sa=X&ved=0ahUKEwiA4Ya61K7oAhULI-qwKHUEaCQIQ6AEIaTAI#v=onepage&q=concepto%20de%20evaluaci%C3%B3n%20educativa&f=false>
- Sime, L. (1998). *Metaevaluación: ir más allá de la evaluación para volver sobre ella*. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:GdOcKuKXbgYJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056785.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx>
- UAN (s/f). *Guía Institucional de trabajo para las Academias de Nivel profesional Asociado y Licenciatura*. Secretaría de Docencia.
- Universidad Autónoma de Nayarit (2019). *Convocatoria proceso de acreditación de academias*. <http://www.uan.edu.mx/avisos/proceso-de-acreditacion-institucional-de-academias-2019>

ANEXO A



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT
UNIDAD ACADÉMICA DE
EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

LICENCIATURA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

El objetivo de la presente es conocer su experiencia con relación a la Evaluación de Academias institucional llevada a cabo en el 2019. No es necesario escribir su nombre, ni correo electrónico o datos personales. Los datos recabados son exclusivamente confidenciales y con fines académicos.

- 1) Nombre de la academia(s) a la que pertenece(s) *
- 2) ¿Participó en el proceso de evaluación institucional de academias en el año 2019?
 - a) Si
 - b) No
 - c) Otro
- 3) ¿Cómo autoevalúas tu nivel de compromiso y esfuerzo en el proceso de evaluación de academia(s)?
 Nivel de esfuerzo que has dedicado al curso
 - a) Deficiente
 - b) Excelente
 - c) Muy bueno
 - d) Medio
 - e) Satisfactorio
- 4) ¿Cuál fue tu sentir en el proceso de evaluación institucional de academia durante los tres momentos: Inicio, Durante y Final?
- 5) ¿Conoces cuál fue el resultado de tu (s) academia (s)? SI, NO
- 6) ¿Recibieron alguna retroalimentación de corte cualitativo por la instancia evaluadora?
- 7) ¿Te sientes satisfecho con los resultados de la evaluación institucional? SI, NO ¿Por qué?
- 8) ¿Qué aspectos de esta evaluación te resultaron más útiles?
- 9) ¿Cómo te gustaría que se llevara el proceso de evaluación de academias?
- 10) ¿Porqué participaste en el proceso de evaluación de academias?

Observaciones y/comentarios:

Gracias por su participación.

ANEXO B



Formato de experiencia docente Universidad Autónoma de Nayarit Unidad Académica de Educación y Humanidades

Licenciatura Ciencias de la Educación

INFORME DE EXPERIENCIA DOCENTE

UNIDAD (ES) DE APRENDIZAJE:

GRUPO:

El siguiente informe tiene el objetivo de recabar información sobre la práctica docente: estrategias, actividades, dinámica grupal, logros y desaciertos de las unidades de aprendizaje atendida(s) durante el periodo agosto-diciembre de 2014, ello con base en la experiencia personal de cada profesor(a) dentro de su grupo de trabajo.

Competencia de la unidad de aprendizaje:

Logros:

Las estrategias, técnicas e instrumentos que coadyuvaron al logro de los aprendizajes fueron:

Los factores que influyeron para el logro de la competencia:

Los factores que obstaculizaron el logro de la competencia:

Retos para la siguiente vez que se oferte esta(s) unidad(es) de aprendizaje:

Docente Responsable F-LCE-01

