# Afrontando los nuevos desafíos educativos. Revisiones y reflexiones

Raquel Sinaí Saldaña Sánchez
María Matilde López Serrano
Coordinadoras

CONSORCIO EDUCATIVO DE ORIENTE

UNIVERSIDAD DE ORIENTE

# Afrontando los nuevos desafíos educativos. Revisiones y reflexiones

**Universidad de Oriente, Puebla**

**Puebla, Pue., México**

**MMXVIII**

Consorcio Educativo de Oriente
**Universidad de Oriente-Puebla**
**Directorio**

Martha Patricia Agüera Ibáñez
**Rectora Nacional**
**Consorcio Educativo de Oriente**

José Fernando López Olea
**Rector**
**Universidad de Oriente-Puebla**

Marco Antonio Palacios Cervantes
**Director de Posgrado e Investigación**

Santiago Romero Conde
**Coordinador Administrativo**

**Consejo Consultivo de Investigación y Posgrado**

Dr. René Valdiviezo Sandoval
**Presidente**

Dr. José A. Alonso Hernández.
Dr. Sergio Flores González
Dr. José Carlos López Reyes
Dr. Francisco José Rodríguez Escobedo
Dra. Angélica Cazarín Martínez
M.C. Erika Hernández Rubio

# Afrontando los nuevos desafíos educativos. Revisiones y reflexiones

Raquel Sinaí Saldaña Sánchez
María Matilde López Serrano
*Coordinadoras*

© Universidad Estatal de Oriente, A. C.
Av. 21 Oriente. Col. Azcárate,
Puebla Puebla, México
Código Postal 72510

Primera Edición 2019

Corrección y edición: Rafael Cruz Sánchez y Guadalupe Pamela García Olvera
Diseño de portada: Mary Carmen Paredes Díaz
Diseño de interiores: Rafael Cruz Sánchez

ISBN: EN TRÁMITE

Obra dictaminada por un comité científico formado ex profeso.
El contenido de la obra es responsabilidad del autor. Puede utilizarse citando la fuente.

Hecho en México
*Made in Mexico*

**Índice**

**Presentación** 7

Diagnóstico y mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las ingenierías.
Caso de estudio: Estadística Industrial I.....10
**Nancy Roxana Ruiz Chávez y Carlos Roberto Ibáñez Juárez**

La educación artística: práctica marginal en los bordes de la calidad educativa.....24
**Dorian Flores Reyes y Elsa María Ordaz Castillejos**

Funciones ejecutivas entre la fábula y el pincel.....38
**Raquel Sinaí Saldaña Sánchez, Norma García Jorge y Matilde López Serrano**

Desarrollo de la comprensión lectora en alumnos universitarios iniciales de fisioterapia....51
**Miguel Ángel Carreto Pérez**

El Consejo Técnico Escolar, estructura simbólica de los procesos compartidos
en la interacción de la producción de sentido.....64
**Florentino Silva Becerra**

Evaluación del Programa de Inglés del Tronco Común de las licenciaturas
de la UDAL.....79
**Juan Manuel Zapata Nava y Norma García Jorge**

El reto de la idoneidad en futuros docentes.....97
**Marlene Amador Cruz, Óscar González Ortega, Rosa Hernández Lecona**
**y Martha Edith Soria Hernández**

Gestión educativa y sociedad civil.....111
**Adriana Andrade Estrada y Fernando Olaya Castro**

Percepción sobre la Acreditación por parte de los actores de la Educación Superior en El Caribe colombiano. Un análisis cualitativo.....126
**Ingrid Blanco Hernández y Amalfi Padilla Castilla**

Inserción laboral de los egresados del plan flexible de la Licenciatura en Geografía de la UAEMex, Cohortes 2003-2007/2011-2015.....142
**Bonifacio Doroteo Pérez Alcántara, Carlos Reyes Torres y Fernando Carreto Bernal**

# PRESENTACIÓN

La obra *Afrontando los nuevos desafíos educativos. Revisiones y reflexiones* recopila una serie investigaciones que abordan diversos tópicos educativos, todas ellas a través de la utilización de enfoques teóricos y variedad en metodologías; cumplen la finalidad de exponer, organizar y analizar información valiosa que podrá ser utilizada y aprovechada por quienes estén interesados en la producción de investigación y procesos de mejora dentro de la educación.

Se ha pensado organizar doce investigaciones en tres áreas a partir de la temática que los autores desarrollaron: diseño curricular, calidad y acreditación. La primera investigación titulada "Diagnóstico y mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las ingenierías", de Nancy Roxana Ruiz Chávez, Carlos Roberto Ibáñez Juárez y Salomón Aguirre María Aranxazu; los autores abordan la problemática que se presenta en los perfiles de ingreso de los aspirantes de ingeniería, considerando competencias y habilidades deficientes respecto a disciplinas afines a la ciencia específica y en consecuencia un rendimiento deficiente y altos niveles de reprobación en asignaturas específicas como estadística industrial.

La segunda investigación realizada por Flores y Castillejos, titulada "La educación artística: práctica marginal en los bordes de la calidad educativa", analiza el papel de la educación artística dentro de los programas de educación básica, considerando aspectos teóricos y deficiencias a partir de distintos organismos nacionales e internacionales.

La siguiente investigación titulada “Funciones ejecutivas entre la fábula y el pincel”, realizada por Sinaí Saldaña, Norma García Jorge y Matilde López, presenta una propuesta para el desarrollo de procesos cognitivos de orden superior y Funciones Ejecutivas de los alumnos, a partir de la vinculación de la fábula y la pintura, para favorecer competencias.

En “Desarrollo de la comprensión lectora en alumnos universitarios iniciales de fisioterapia”, de Miguel Ángel Carreto Pérez, se busca desarrollar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la licenciatura en Fisioterapia de la Universidad del Valle de México, Campus Puebla, para obtener procesos académicos de calidad, a través de la aplicación del Test de habilidades primarias se logró identificar el nivel de razonamiento verbal para comparar y analizar cortes generacionales dentro de la licenciatura.

La investigación “El consejo técnico escolar, estructura simbólica de los procesos compartidos en la interacción de la producción de sentido”, elaborada por Florentino Silva Becerra, desarrolla la identificación de la producción de sentido que los profesores y directivos generan en la interacción colegiada para verificar o bien determinar los indicadores hacia una cohesión de grupo.

Dentro de las áreas de calidad y acreditación se inicia con la investigación “Evaluación del programa de inglés del tronco común de las licenciaturas de la UDAL”, realizado por Juan Manuel Zapata Nava y Norma García Jorge, el cual aborda la importancia de la evaluación de programas y del inglés como una herramienta necesaria en los egresados de la UDAL, analizando así el programa de inglés de ésta para verificar su impacto académico en los estudiantes.

La siguiente investigación, “El reto de la idoneidad en futuros docentes”, realizada por Marlene Cruz, Oscar Ortega, Rosa Lecona y Martha Hernández, analiza los distintos procesos mediantes los cuales el docente se inserta al servicio y las competencias con las que cuenta para analizar la idoneidad del docente y cómo pueden elevarse los índices de la misma.

“Gestión educativa y sociedad civil”, de Adriana Estrada y Fernando Olaya, plantea el abordaje de la participación social como parte de la gestión educativa a partir del concepto de

sociedad civil para poder entender la problemática que se presenta dentro de las escuelas y del sistema educativo.

"Percepción sobre la acreditación por parte de los actores de la educación superior en el Caribe Colombiano", un análisis cualitativo, por Ingrid Hernández y Amalfi Padilla, presenta la percepción que tienen los docentes, directivos y pares académicos del Consejo Nacional de Acreditación en Colombia.

Finalmente, "Inserción laboral de los egresados del plan flexible de la Licenciatura en Geografía de la UAEMex, Cohortes 2003.2007/2011-2015", de Bonifacio Pérez, Carlos Reyes y Fernando Carreto, desarrolla un estudio de inserción laboral de los egresados del Plan de Referencia, para conocer algunas características de su trayecto y desempeño, desde el punto de vista laboral y profesional.

Cada una de las investigaciones realizadas por los autores, representa una invitación al conocimiento que permita enfrentar las distintas problemáticas que se presentan dentro de la educación, así como los avances y la mirada al futuro.

**Lic. Raquel Sinaí Saldaña Sánchez**

**Lic. Matilde López Serrano**

# Diagnóstico y mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las ingenierías. Caso de estudio: Estadística Industrial I

Nancy Roxana Ruiz Chávez

Carlos Roberto Ibáñez Juárez

**Resumen**

Los perfiles de ingreso de los aspirantes a ingeniería requieren un conocimiento básico de nivel de áreas de física y matemáticas para el desarrollo de las competencias y habilidades de la carrera, la deficiencia de conocimientos que traen por antecedentes escolares representa un problema de gran importancia, además de retrasar el conocimiento adquirido y su falta de comprensión durante la carrera se refleja en las bajas calificaciones y en reprobar materias del área de ciencias básicas que le dan la formación del conocimiento de las ingenierías además de ir arrastrando problemas durante las materias que son post requisito de la materia en la que presentan deficiencias. Dichas deficiencias se reflejan en lo académico en materias con índices de reprobación altos, el presente trabajo es un estudio realizado para determinar la importancia del examen de diagnóstico y la forma en que contribuye para mejorar los índices de reprobación en la materia de estadística industrial la cual cuenta con uno de los índices más altos de reprobación en la institución.

**Palabras clave:** Análisis comparativo, Educación, Enseñanza de Ciencias Fundamentales.

## Introducción

En la Licenciatura de Ingeniería Industrial de acuerdo a los perfiles de egreso, que se requieren como competencias en los egresados los siguientes: la de solución de problemas, capacidad de análisis de problemas y toma de decisiones el conocimiento de materias relacionadas con la estadística inferencial es de gran importancia como base para desarrollar las competencias mencionadas de forma adicional otras materias la requieren como prerrequisito para su comprensión y utilización. En la institución se requiere que el alumno llegue al curso de Estadística Inferencial I con los conocimientos previos suficientes supuestamente adquiridos en el curso precedente (Probabilidad y Estadística) que le facilite la asimilación de los temas a desarrollar en este curso. En el caso de que los alumnos no posean los conocimientos previos necesarios, entonces el aprendizaje de los nuevos contenidos se dificulta de sobremanera y como resultado en la mayoría de los casos el alumno no logra la acreditación de la materia, dando como resultado un alto índice de reprobación. Esto significa que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se está llevando a cabo adecuadamente y que su operatividad carece de acciones eficientes que realmente repercutan en los estudiantes de forma que como apoyo se requieren acciones adicionales que les permitan comprender los conceptos para su utilización como herramienta importante en la toma de decisiones.

Se ha observado que una alta proporción de estudiantes llegan al curso de Estadística Inferencial I, con notorias deficiencias en conocimientos de los temas del programa de la materia precedente y como consecuencia de ello, el proceso del desarrollo del curso tiene importantes inconsistencias tales como: bloqueo del flujo de conocimiento del emisor al receptor, el alumno no entiende lo que se está exponiendo,

pierde el interés en la clase, se distrae y se desconecta totalmente de la clase, además de generarle una frustración y desmotivación, de manera que el cumplimiento del proceso enseñanza-aprendizaje se corta y no se alcanzan a cumplir los objetivos del curso.

## 1. Objetivo General de la investigación y la evaluación de diagnóstico

Medir el nivel en que se encuentran los alumnos en términos de sus competencias, evaluando los conocimientos y habilidades que el alumno posee en el momento de iniciar el curso de Estadística Inferencia I, para entender, responder preguntas y resolver problemas sobre la temática del programa.

Evaluación de diagnóstico: el propósito del diagnóstico escolar es el proceso de obtener información para conocer el estado de una problemática generalmente relacionada con el rendimiento escolar, utilizando diferentes técnicas apropiadas es posible conocer el estado de la situación de un grupo (en este caso), las cuales pueden ser: cuestionarios, entrevistas, exámenes, y a partir de dicho diagnóstico se busca tener una base para asesorar, dar tutoría y orientar a los estudiantes basados en sus evaluaciones del diagnóstico. Existe un consenso entre especialistas en el sentido de que la realidad social educativa plantea la necesidad de realizar una actividad diagnostica enfocada en el desarrollo de la persona y su capacidad competente con el objetivo de conseguir el cambio y la mejora (Ricard, 2007). Un método de investigación cuyo objetivo es estudiar una situación cambiante, definir sus componentes más significativas, intervenidas y sometidas a un modelo controlado (Ricard, 2007).

El diagnóstico no solo sirve para detectar los índices académicos del estudiante, al mismo tiempo es un proceso controlado cuyo objetivo es conocer los perfiles académicos de los estudiantes y que consideran al estudiante para valorar sus potencialidades como estudiante y futuro profesional en formación, de manera que la detección de las deficiencias académicas podrá ayudar a los estudiantes a enfocar sus esfuerzos.

Varios autores han coincidido en que el diagnóstico debe tener en cuenta las características del contexto que rodea al proceso de enseñanza aprendizaje como son; tipo de institución, perfil del docente, los recursos de información y comunicación, la didáctica y otros. Además, el contexto debe extenderse hasta el ámbito familiar, la comunidad y el perfil personal del estudiante. También podemos considerar que una finalidad importante del diagnóstico es el poder realizar una predicción, es decir visualizar a futuro lo que puede suceder y entonces actuar en consecuencia para cambiarlo; hacer o dejar de hacer determinadas acciones preventivas o correctivas proponiendo sugerencias, recomendaciones y cambios que beneficien a los estudiantes de manera que se vuelva un proceso de mejora continua como se maneja en calidad.

No obstante, lo mencionado y las consecuencias de no atender las causas que generan la problemática, el alcance de este trabajo se remite al diagnóstico del nivel de conocimientos del estudiante al inicio del curso de Estadística Inferencial I. Un estudio de mayor magnitud sobre el diagnóstico está en proceso con la participación de otras áreas, proyectado a largo plazo en el cual se consideran aspectos sociales y de entornos familiares entre los estudiantes.

La escuela donde se realiza el presente diagnóstico pertenece al Tecnológico Nacional de México, el cual sustituye al anterior sistema de Institutos Tecnológicos, que se encontraba formado por 261 Institutos Tecnológicos Federales y descentralizados ubicados en las diferentes entidades federativas del país

Con una fructífera y sólida tradición, construida durante más de 60 años como parte de la incorporación de las carreras técnicas a la vida nacional y teniendo como misión principal impartir educación superior tecnológica de excelencia en todo el país, y que cuenta en la actualidad con 35 programas en ingeniería. En el periodo 2015 – 2016 se registró la siguiente matricula:

**Tabla 1. Matrícula de los niveles del Tecnológico Nacional de México**

| Nivel Educativo | Población |
|---|---|
| Técnico superior Universitario | 281 |
| Licenciatura | 516,500 |
| Posgrado | 4315 |
| Total | 521,105 |

Fuente: SEP, Institutos que conforman el Instituto Tecnológico de México.

**Tabla 2. Escuelas a nivel nacional del Tecnológico Nacional de México**

| Institutos. | Número de escuelas. |
|---|---|
| Institutos Tecnológicos Federales | 126 |
| Institutos Tecnológicos Descentralizados | 134 |
| Centros | 6 |
| Total | 266 |

Fuente: SEP, Institutos que conforman el Instituto Tecnológico de México.

El Instituto Tecnológico de Puebla institución donde realizamos el diagnóstico, fue fundado en septiembre de 1972, actualmente es una Unidad Académica del Tecnológico Nacional de México, que tiene una trayectoria de 43 años de donde han egresado profesionistas reconocidos a nivel nacional e internacional por su formación. Actualmente cuenta con una población estudiantil de 6248 estudiantes.

*Caso: Estadística Inferencial I*

El estudio que se llevó a cabo en El Instituto Tecnológico de Puebla (ITP) consiste en diagnosticar a 2 grupos de la materia de Estadística Inferencial I en periodos diferentes considerando las siguientes restricciones como control del estudio: con tres secciones cada uno, de estudiantes de la licenciatura de Ingeniería Industrial que cursaron la

materia de Estadística Inferencial I, tres secciones durante el periodo Agosto - Diciembre 2016 y las otros tres durante el periodo Enero - Junio 2017.

*Selección de la población y tamaño de la muestra*

El número total de estudiantes de la carrera de Ingeniería Industrial en el periodo Agosto - Diciembre 2016 fue de 2103 estudiantes, lo que representa el tamaño de la población de estudiantes de la carrera, en dicho período se ofertaron 6 secciones de la materia Estadística Inferencial I (la materia dentro del programa es obligatoria y considerada del área de ciencias básicas), con un total de 180 estudiantes que se inscribieron en la materia. Este número está considerado como el tamaño de la población del estudio para el análisis estadístico a realizar. En este caso se trabajó con tres secciones de estudiantes cursantes de la materia de Estadística Inferencial I, que sumaron un total de 69 sujetos observados lo que consideramos la Muestra analizada y que representa 38.3% de lapoblación.

Para el período de Enero-Junio de 2017, se ofertaron 6 secciones de la materia de Estadística Inferencial I, con un promedio de 28 estudiantes por sección sumando un total de 170 estudiantes que se inscribieron en la materia. Este número está considerado como el tamaño de la población de trabajo para el análisis estadístico a realizar. En este caso se trabajó con tres secciones de estudiantes que se inscribieron en la materia de Estadística Inferencial l que sumaron un total de 90 estudiantes observados lo que consideramos la muestra utilizada en este caso

Cabe aclarar que ambas muestras, no son seleccionadas aleatoriamente de la población, sino que se trata de una selección empírica y arbitraria de 69 y 90 sujetos respectivamente. El instrumento utilizado fue un cuestionario con 10 preguntas de opción múltiple

Se aplicó el examen diagnóstico en la primera semana en ambos periodos consistente en diez preguntas de opción múltiple, habiéndoles informado a los alumnos previamente sobre fecha hora y duración del examen para la realización. Cabe aclarar que el experimento se realizó con grupos atendido por el mismo profesor encargado del grupo, esto fue para evitar un sesgo en los cuestionarios y tener delimitadas las variables de control del estudio, buscando que en la realización del estudio se tuvieran las condiciones más parecidas y controladas de manera que nos presenten los resultados lo más cercano a la realidad de los estudiantes, adicionalmente se calificaron los exámenes con el mismo criterio y por un solo evaluador, por lo que los resultados obtenidos pueden considerarse con un mínimo de variabilidad por factores externos y la menor variabilidad posible.

*Descripción del Evento I*

*Primer Intento con curso de nivelación*. Se aplicó el examen diagnóstico a tres secciones de alumnos que cursaban la materia de Estadística Inferencial I durante el periodo Agosto - Diciembre 2016. Al haber obtenido calificaciones bajas, reprobatorias en su totalidad, se implementó un programa académico de nivelación operado paralelamente al desarrollo del curso normal, obteniéndose al final del curso resultados aceptablemente satisfactorios con respecto al índice de aprobación, a continuación, se muestran los resultados de los alumnos con su curso de nivelación tomado.

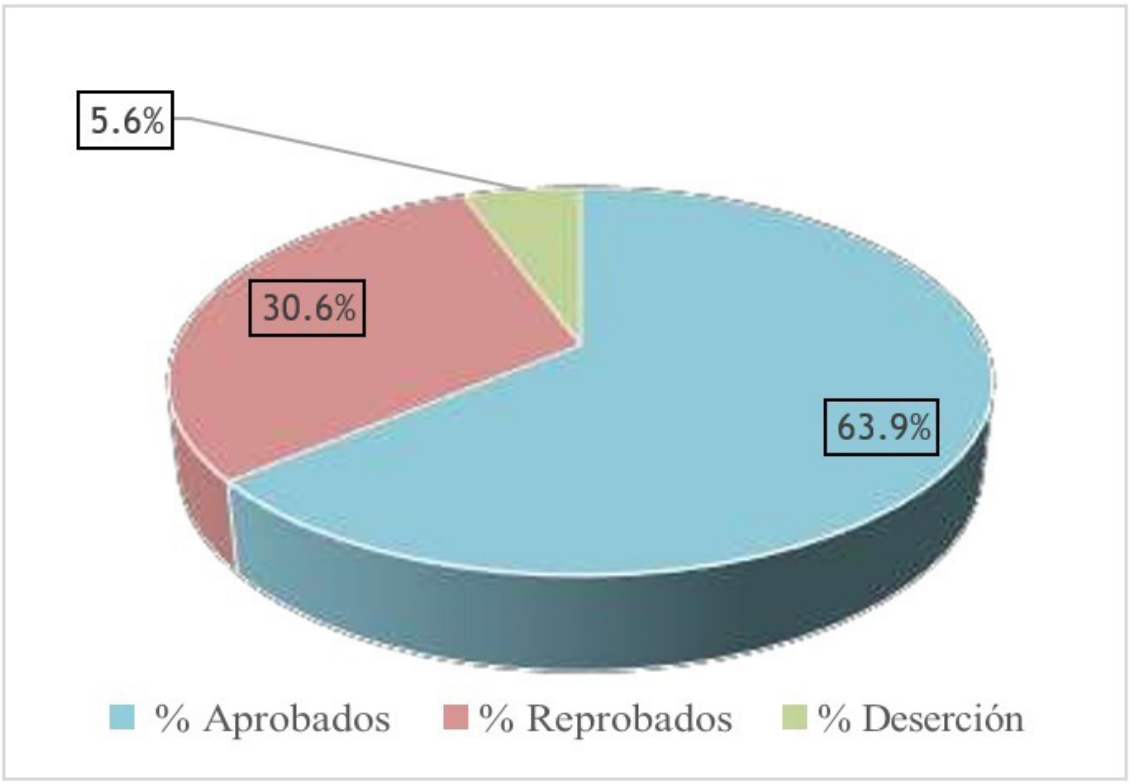
**Tabla 3. Resultados del examen del período Agosto - Diciembre 2016**

| Grupo | Aprobados | Reproba-dos | Deserción | Total |
|---|---|---|---|---|
| A1 | 14 | 6 | 2 | 22 |
| B2 | 22 | 7 | 0 | 29 |
| C3 | 10 | 9 | 2 | 21 |
| Totales | 46 | 22 | 4 | 72 |

Fuente: SEP, Institutos que conforman el Instituto Tecnológico de México.

Del estudio se muestra que los alumnos reprobados del examen de diagnóstico son el 30.6% de la población total, siendo alto considerando que los niveles de calidad requeridos deben de ser por abajo del 10%.

**Gráfica 1. Resultados porcentuales de examen 1er. Intento**




Fuente: elaboración propia.

*Segundo Intento sin curso de nivelación.* Se aplicó el examen diagnostico a tres secciones de alumnos que cursaban la materia de estadística inferencial I durante el periodo Enero - Junio 2017, se calificó y se registraron los resultados. Estos muestran niveles de conocimiento sobre la materia antecedente sumamente bajos, reprobatorios en su totalidad. No se implementó programa académico alguno de nivelación. Obteniéndose al final del curso resultados totalmente insatisfactorios con respecto al índice de aprobación que fue sumamentebajo.

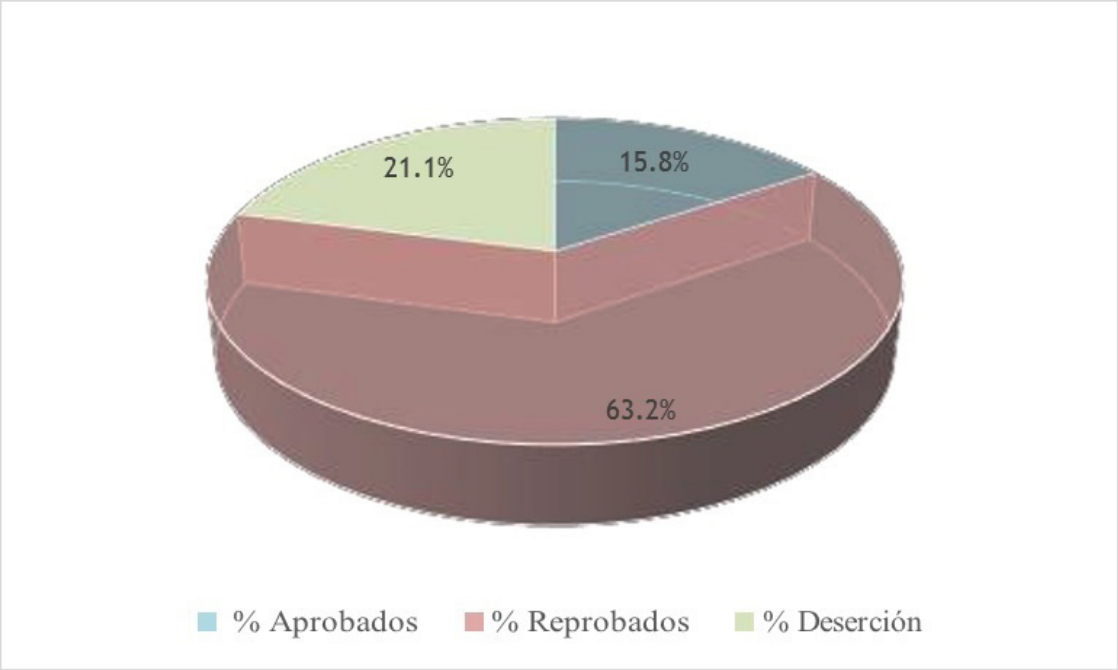
**Tabla 4. Resultados del examen del período Enero-Junio 2017**

| Grupo | Aprobados | Reprobados | Deserción | Total |
|---|---|---|---|---|
| A1 | 4 | 24 | 10 | 38 |
| B2 | 9 | 22 | 10 | 41 |
| C3 | 5 | 26 | 4 | 35 |
| Totales | 18 | 72 | 24 | 114 |

Fuente: SEP, Institutos que conforman el Instituto Tecnológico de México.

El segundo intento nos muestra que los estudiantes sin una herramienta de apoyo, asesorías o cursos de nivelación, el índice de reprobación aumenta considerablemente.

**Gráfica 2. Resultados porcentuales de examen 2do intento**




Fuente: elaboración propia.

## 2. Análisis de resultados

Los resultados obtenidos nos dan la pauta para visualizar lo que está sucediendo en el proceso de enseñanza aprendizaje al menos en el área de Probabilidad y Estadística del departamento de Ciencias Básicas de Instituto Tecnológico de Puebla. En principio se observa que los estudiantes carecen de los conocimientos y conceptos básicos al inicio del curso de Estadística Inferencial I. Ni un solo alumno obtuvo una calificación al menos de 70 en una escala de 0-100 en el examen diagnóstico en cualquiera de los dos períodos evaluados.

Esto significa una parcial falta de conocimientos sobre el programa que le antecedente (Probabilidad y Estadística), y que muestra una marcada deficiencia en conocimientos que le permitan al alumno asimilar mejor la materia de Estadística Inferencial I y que lo lleve al éxito en su curso. Ante estos pobres resultados, obtenidos

en el examen diagnóstico, se implementó un programa de nivelación consistente en una serie de acciones formativas con el fin de ir llenando las deficiencias de los conocimientos previos requeridos para cursar exitosamente la materia.

Una vez concluido el curso del periodo Agosto - Diciembre 2016, y habiendo implementado las actividades de nivelación que consistían en repasos de conceptos, entendimiento y uso de los conceptos y herramientas para su utilización basados en los exámenes realizados, la evaluación final arrojo resultados satisfactoriamente aceptables, donde se ve que los índices de reprobados por grupo disminuyen y se alcanza un 63.9% de aprobados.

**Tabla 5. Resultados del examen del periodo Enero - Junio 2017**

| Grupo | % Aprobados | % Reprobados |
|---|---|---|
| A1 | 63.6% | 27.3% |
| B2 | 75.9% | 24.1% |
| C3 | 47.6% | 42.9% |
| Totales | 63.9% | 30.6% |

Fuente: SEP.

En el caso de período de Enero- Junio 2017, los resultados del Examen Diagnóstico fueron sumamente insatisfactorios, no se implementó programa académico alguno de nivelación y los resultados obtenido en la evaluación final, fueron totalmente menores en comparación con el período anterior teniendo un índice de reprobados del 63.2% siendo el doble que en el período donde se dio el curso de nivelación y en el caso de los aprobados se vuelve más crítico al tener un 15.8%.

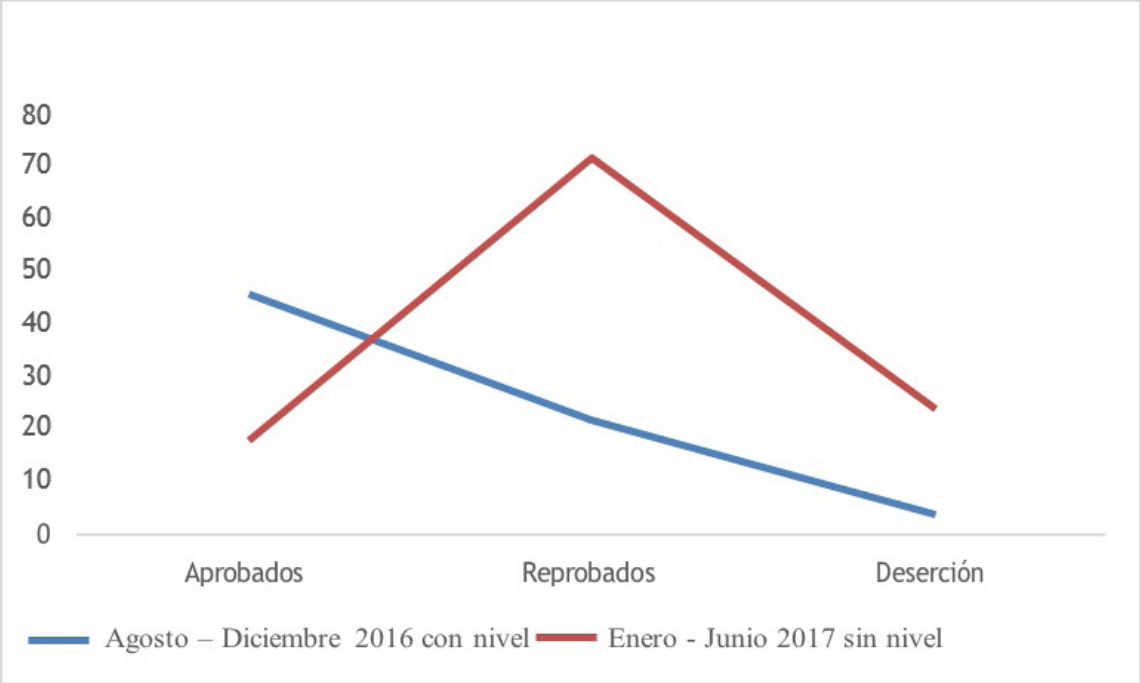
**Tabla 6. Resultados del examen del período Enero-Junio 2017**

| Grupo | % Aprobados | % Reprobados |
|---|---|---|
| A1 | 10.5% | 63.2% |
| B2 | 22.0% | 53.7% |
| C3 | 14.3% | 74.3% |
| Totales | 15.8% | 63.2% |

Fuente: SEP.

Así que se muestra una clara deficiencia en conocimientos para cursar Estadística Inferencial I, lo cual presenta una condición de desventaja para los estudiantes en su cursar de manera con éxito la materia que le continua.

**Gráfica 3. Comparativo de resultados**




Fuente: elaboración propia.

## Conclusiones

La evaluación de diagnóstico con enfoque en el desarrollo de la persona y su capacidad competente en un marco dinámico para lograr el cambio y la mejora, resulta de importante utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el curso de Estadística Inferencial I. Al realizar la detección por medio del examen de diagnóstico el bajo nivel de conocimientos previos que posee el alumno, se prende la alarma que indica la necesidad de reforzar el curso con un programa paralelo de nivelación que permita una mejora en el nivel de aprendizaje de forma adicional de que se deben considerar aspectos de enseñanza que mejoren los conceptos que se aprenden en la materia de probabilidad y estadística a fin de resolver los problemas de raíz de los alumnos, considerando que los cursos de regularización y de apoyo son medidas correctivas debido a que el problema ya se presenta, sin embargo también se debe de considerar que no todas las causas se pueden presentar por cursos deficientes en probabilidad y estadística es posible que se presenten otro tipo de deficiencias las cuales no se consideraron en el presente estudio y que requerirían un estudio más a profundidad para conocerlas.

Por otra parte el desarrollo de un curso de Estadística Inferencial I sin tener en cuenta que los alumnos carecen de los conocimientos previos necesarios, nos impide visualizar el estado académico del sujeto y por ende dificulta la sincronización en la comunicación que debe darse entre el receptor y el emisor en el salón de clase de ser el caso el problema por formas o los medios de la enseñanza, de manera que al detectar las deficiencias de los estudiantes y luego implementar acciones que faciliten una mejor comunicación y consecuentemente un mejor entendimiento por parte de los estudiantes en cuanto a los conceptos, técnicas y procedimientos estadísticos, se logra de manera satisfactoria alcanzar los objetivos delcurso.

**Referencias bibliográficas**

Alfaro, I. (2004). Diagnostico en Educación y Transiciones. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (1), 67-88.

Anaya. D. (2002). Diagnóstico en Educación. Madrid: Sains y Torres.

Díaz, B. y Hernández, R. (2005). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Mac*. México: Graw Hill.

García Nieto, N. (2001). El diagnóstico en las actuales titulaciones de las facultades de Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 415-431.

Gil Flores, J. (2001). La Estadística en La Investigación Educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 231-248.

Mari Molla, R. (2007). *Propuesta de un modelo de Diagnostico en Educación*. España: Universidad de Valencia.

# La educación artística: práctica marginal en los bordes de la calidad educativa

Dorian Flores Reyes

Elsa María Díaz Ordaz Castillejos

**Resumen**

El presente capítulo consta de una breve reflexión con respecto a la forma en que la educación artística está incluida en los programas de estudio de educación básica en México y cómo se manifiesta esa incorporación en la práctica actual, para llegar al hecho de que es insuficiente como alimento de la vocación artística en los estudiantes con el potencial y la inclinación para dedicarse a las artes a causa de su posición marginal en el proyecto de educación de calidad.

Se parte de una sucinta revisión del concepto de educación artística, las funciones de ésta y los cambios que ha experimentado en el ámbito pedagógico. Enseguida, se revisa de manera general y con fundamento metodológico en el análisis de contenido la vigente Hoja de Ruta para la Educación Artística de la UNESCO, la Ley General de Educación y el apartado de artes del mapa curricular de educación básica de la SEP. A partir de ello, se discute la idea de que la concepción institucional de la enseñanza de las artes en el sistema de educación básica no está formulada ni se practica de manera que propicie la formación de nuevos sujetos creadores de arte en cualquiera de sus diversas manifestaciones.

**Palabras clave:** educación, educación artística, calidad de la educación.

## Introducción

La educación artística (EA) es el conjunto de estrategias mediante las que se propicia el acercamiento de una persona a la apreciación de la práctica de las artes —usualmente pintura, música y danza, aunque pueden incluirse otras como literatura, escultura e historieta—, con el propósito de que le sea accesible la expresión sensible a través de ellas. Debe incluirse dentro de la definición que, idealmente, no es un elemento complementario o ajeno a la ciencia y la tecnología, sino que contribuye a la creación de conocimiento y que, cuando se aborda desde una perspectiva pedagógica y ética pertinente, incide en la transformación del entorno personal, escolar y comunitario, y puede contribuir a fomentar la participación social, la creación de cohesión social y la construcción de ciudadanía (Jiménez; como se citó en Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2009, p. 100).

Su existencia en los programas de estudio latinoamericanos, aunque muy variable en cuanto a tiempo y calidad, ha perdurado desde su reivindicación hace unas tres décadas. Hoy, Instituciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) reconocen que "la presencia del arte en la educación, a través de la educación artística y de la educación por el arte, contribuye al desarrollo integral y pleno de los niños y de los jóvenes" (Marchesi; como se citó en Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2009, p. 7).

Vale la pena aclarar que educación artística no se refiere a lo mismo que educación a través del arte, ya que esta última "considera al arte como vehículo de aprendizaje de otras materias y como medio para alcanzar resultados educativos más generales" (Bamford; como se citó en Torres García, 2013, p. 3); es decir, las artes se convierten en medios o herramientas para la adquisición de conocimientos no relacionados directamente a éstas, lo que representa un recurso atractivo y provechoso en el aula.

Educación artística y formación artística tampoco son sinónimos: la segunda es una gran red de procesos individuales y sociales que incorpora cada una de las experiencias que le otorgan elementos de diversas naturalezas al sujeto creador de arte para su crecimiento como tal, siendo apenas uno –posible, no necesario– de dichos factores la educación artística recibida en los espacios escolares formales.

Ahora bien, la forma en que el concepto de educación artística se ha manifestado en la práctica dentro de las instituciones escolares ha experimentado transformaciones con el pasar del tiempo y los cambios en sus respectivos contextos. Baste en este momento el reconocimiento de tres maneras que, aunque en principio representaron cambios de paradigma con respecto a sus antecesoras, en la realidad actual existen de manera simultánea.

La primera fue la ejercida antes del siglo XX, tiempos en los que los niños, vistos como pequeños adultos, eran instruidos y entrenados para obedecer y para situarse dentro de un sistema social predecible, sin expectativas de cambios drásticos. La enseñanza de materias como la retórica, la matemática y lenguas como el griego y el latín era lo que necesitaba el educando para fortalecer su cerebro, mientras que el arte no era considerada una disciplina mental sino una mera consideración de carácter cultural (Eisner, 1967).

Al inicio del siglo XX se ganó consciencia de que la mentalidad infantil es diferente a la adulta, con sus propias necesidades, sentimientos que merecían ser atendidos y potenciales que necesitaban estimularse. Este cambio impactó por completo la perspectiva de la educación, pues ahora el niño no era más una máquina a la que programar sino un organismo en desarrollo. Con esta nueva perspectiva, durante la primera mitad de la centuria se reconoció en las artes un medio ideal para optimizar el desenvolvimiento del estudiante mediante el ejercicio de la imaginación y la creatividad, de la expresión no verbal, de una actitud activa y productiva, etcétera. Así, la educación artística era definida como una actividad expresiva de orientación procesual que permite desbloquear las capacidades creativas del niño sin la intervención (instrucción) de los adultos (Eisner, 1967).

Sirva la siguiente cita de Huertas (2010) para describir el paso de lo anterior a la tercera forma de la EA, la cual es propia de la segunda mitad del siglo pasado hasta la actualidad:

> Aunque las escuelas tradicionales de arte ponían su mira más alta en el cultivo de la originalidad, su carácter academicista implicaba que no necesariamente esta noción se asociara con la de novedad, sino, más bien, con su relación con un modelo preestablecido. En efecto, su valor se vinculaba con la capacidad que desarrollara el artista de plantear elementos personales (de estilo o tema), dentro de un campo con tradiciones estrictamente delimitadas y, por lo tanto, con rasgos disciplinares muy definidos. Para el fin de siglo XX, el interés del artista, incluso del estudiante de artes, se vincula con su capacidad de proyectar su actividad más allá de esos rasgos disciplinares, entre los cuales la noción de lo nuevo no sólo era estructural, sino que hacía crisis (Huertas, 2010, p. 168).

Si en este contexto se entienden las crisis como puntos de inflexión, reflexión y oportunidad, es posible hacerse una idea del potencial creativo, expresivo y de innovación que guardan las artes. Esta es la mentalidad ideal para alimentar a la EA actual: verla como una forma de hablar en lenguajes universales, de manifestar la sensibilidad de uno y estimular la de los demás, de generar algo que nadie más ha hecho igual, compartirlo y propiciar que quienes lo vean quieran intentarlo también.

Así, una buena incorporación de la EA en la formación de los niños y de todas las personas tiene grandes potencialidades. En ese sentido, también puede definírsele como

> Un campo de reflexión y práctica educativa emergente ante el cada vez mayor reconocimiento de que sin el arte es difícil ensanchar la comprensión y la construcción del mundo, y de que, asumido como experiencia y práctica transformadora, permite a las personas cambiar su entorno individual, social y comunitario a partir de explorar y asumir diversas prácticas éticas y estéticas (Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2009, p. 11).

Sirva esta breve exposición de antecedentes para denotar la importancia del tema que aquí se aborda y dar cuerpo al cuestionamiento sobre la naturaleza de su inclusión en los programas de estudio en general y el proyecto mexicano de educación de calidad en particular.

## 1. Disposiciones vigentes de la educación artística

Con consciencia de la razón de ser de la EA, se puede observar mejor su estado en un plano teórico-normativo, lo cual se realizará enseguida mediante una revisión de tres documentos: la Hoja de Ruta para la Educación Artística de la UNESCO (2006), la Ley General de Educación (LGE) de México (2017) y los programas de estudio de educación básica de la Secretaría de Educación Pública (SEP) tal como aparecen en su portal de *Internet* el día de hoy.

Para comenzar, en marzo de 2006, en la ciudad de Lisboa, capital de Portugal, la UNESCO llevó a cabo la Conferencia Mundial sobre Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI, con el fin de tomar conciencia del papel fundamental de la EA en el logro de una mejor calidad de la educación.

Las deliberaciones que se realizaron durante los tres días del evento se convirtieron en la Hoja de Ruta para la Educación Artística, que es uno de los documentos vigentes más importante para el desarrollo de dicho aspecto de la formación formal básica. El propósito de dicho producto es "explorar la posible contribución de la educación artística para satisfacer las necesidades de creatividad y sensibilización cultural en el siglo XXI" (UNESCO, 2006, p. 1). La Hoja de Ruta establece como objetivos de la EA:

1) Garantizar el cumplimiento del derecho humano a la educación y la participación en la cultura. Se apoya este punto en artículos de la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, y declara a la EA como derecho universal para todos los educandos.
2) Desarrollar las capacidades individuales, bajo el entendido de que todos los humanos tienen un potencial creativo, lo que neutraliza el prejuicio elitista de la práctica artística. Además, declara que la EA "debe convertirse en una parte obligatoria de los programas educativos… [y que] es un proceso a largo plazo, por lo que debe ser sistemática y desarrollarse a lo largo de los años" (UNESCO, 2006, p. 2). De este punto también vale destacar el siguiente párrafo:

> La educación artística constituye asimismo un medio para que los países puedan desarrollar los recursos humanos necesarios para explotar su valioso capital cultural. La utilización de estos recursos y este capital es vital para los países si desean desarrollar industrias e iniciativas culturales fuertes, creativas y sostenibles, las cuales pueden desempeñar un papel clave al potenciar el desarrollo socioeconómico en los países menos desarrollados (UNESCO, 2006, p. 3).

Esto subraya el potencial de lo que puede llamarse capital creativo y artístico con respecto al desarrollo de las naciones, y aunque México es más bien denominado un país en vías de desarrollo, puede verse fácilmente identificado.

3) Mejorar la calidad de la educación, que puede cumplir mediante la potenciación de cuatro elementos: "el aprendizaje activo, un plan de estudios adaptado al entorno que despierte interés y entusiasmo en las personas que aprenden, el respeto y el compromiso con las comunidades y culturas locales, y la presencia de docentes formados y motivados" (UNESCO, 2006, p. 4).
4) Fomentar la expresión de la diversidad cultural: como si fuesen especies en peligro de extinción, los aspectos materiales e inmateriales de las culturas se están perdiendo, lo que la producción artística fomentada por la EA puede prevenir.

El documento prosigue con la diferenciación de la EA y la educación a través del arte, y el reconocimiento de ambas como enfoques útiles para el desarrollo educativo. Asimismo, le da tres dimensiones a la práctica de la EA: la interacción con un objeto o representación artísticos, su propia práctica artística y la investigación y el estudio de una forma de arte y de la relación entre arte e historia.

La Hoja de Ruta concluye con estrategias básicas para una EA eficaz, centradas en la formación pertinente de profesores de asignaturas generales y también artísticas, la cooperación con instituciones externas a la escuela, el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación y la interdisciplinariedad. Ofrece un listado de recomendaciones para todos los

actores sociales involucrados en las materias de reconocimiento, promoción y apoyo, relaciones de colaboración, aplicación, evaluación y aprovechamiento y formulación de políticas.

Cabe decir que durante la década anterior se habían establecido formalmente y bajo el auspicio de la UNESCO los cuatro pilares de la educación hacia su mejora cualitativa: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir (Delors, 1996). Por tanto, la reivindicación de la EA conllevó un compromiso de reconocimiento, integración, aplicación y aprovechamiento hacia la consolidación de esos fundamentos.

Con esto en mente y el conocimiento de que la EA pertenece de manera oficial a la aspiración de una educación de calidad, valga el traslado hacia el contexto mexicano. De acuerdo a la sección VIII del artículo séptimo de la Ley Federal de Educación –que ha permanecido intacto desde su primera publicación en 1993–, se incluye entre los fines de la educación que imparte el Estado "impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de aquéllos que constituyen el patrimonio cultural de la Nación" (Diario Oficial de la Federación, 2017, p. 3).

El estatus que cobra la creación artística como fin de la educación, sin mencionar su ubicación y planteamiento dentro de la LGE, ahonda aún más el compromiso establecido por la UNESCO en su contexto internacional. De manera implícita pero lógica dado lo anterior, la EA adquiere una importancia de primer orden en la dinámica de la enseñanza de nivel básico en el país.

Otro enunciado notable de la LGE se encuentra en el tercer párrafo del artículo 48, el cual reza así: "cuando los planes y programas de estudio se refieran a aspectos culturales, históricos, artísticos y literarios, la Secretaría de Cultura propondrá el contenido de dichos planes y programas a la Secretaría [de Educación Pública] a efecto de que ésta determine lo conducente" (Diario Oficial de la Federación, 2017, p. 23). Esto explicita una intención interdisciplinaria por ofrecer a la población estudiantil dichos contenidos de manera íntegra y correspondiente a los principios de la búsqueda de una educación de calidad.

Fuera de estos dos apartados, no hay muchas más alusiones directas al tema en el resto de la Ley. Los artículos 12 y 14 tienen secciones en las que se atribuye a la autoridad educativa federal el fomento de las relaciones de orden cultural, la formulación de programas de cooperación internacional en materia artística y la participación en el fomento y difusión de actividades artísticas y culturales en todas sus manifestaciones.

En cuanto al mapa curricular de educación básica de la SEP, que incluye los niveles preescolar, primaria y secundaria, el presente documento no es el espacio propicio para un recorrido y análisis por año escolar. Sin embargo, tras reiterar que están formulados en alegada correspondencia a los documentos antes mencionados, puede concluirse en algunas características que permitan dar paso a la discusión correspondiente de todo lo desarrollado hasta este punto.

Los programas de estudio básico toman en cuenta a las artes como la primera área de desarrollo personal y social y en la forma de clases de EA, lo que contrasta con el poco tiempo que se les dedica: una hora por cada 22.5 disponibles a la semana en el nivel primaria, lo que corresponde a 2.5% del tiempo en el año escolar, y tres de las 35 horas semanales en el nivel secundaria, lo que significa 6.7% de la actividad anual.

Con respecto a los contenidos, está bien estructurado en el sentido de que se parte de elementos básicos para progresar de manera gradual a partir de ellos; sin embargo, debe reconocerse que está altamente orientado al consumo y la reproducción de lo preexistente, en contraposición a la intención antes expresada de promover la creación artística. Asimismo, el elemento de apreciación parece estar condicionado por lo que de manera predefinida es considerado como bueno o no, bello o no, arte o no, con un enfoque más forzoso que orgánico en los componentes del llamado patrimonio cultural de México.

No puede negarse que el desempeño activo del docente puede hacer que las características recién enunciadas sean modificadas en la realidad, particularmente en los respectivo a la recepción de los estudiantes, pero esta hipótesis hace surgir preguntas sobre si el profesor de educación básica en México cuenta con las aptitudes y actitudes para maximizar el potencial

de la EA que se necesita para proveer una educación de calidad, si cuenta con las condiciones propicias para ello y, de hecho, si existe dentro de un contexto que realmente lo haga posible.

## 2. Discusión

Uno de los mayores obstáculos hacia una educación artística de calidad, pese a la promoción de carácter teórico y legislativo que ha recibido, es la baja prioridad generalizada que tiene en la práctica. Esa desvalorización se refleja en la realidad, incluso desde la elaboración de los currículos:

> Cuando se insiste en la necesidad de la formación artística, se requiere de argumentación y de justificación, a diferencia de otros conocimientos que se han legitimado. Nadie duda de la importancia de las matemáticas, pero las opiniones se dividen cuando se refieren a la formación visual, auditiva, cinestésica, dramática o narrativa (Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2009, p. 11).

Esos conocimientos legitimados son generalmente considerados prioritarios en el sentido de que son aquellos que el educando "realmente" necesita, de acuerdo con prejuicios relacionados a la productividad de las profesiones, la retribución económica de las mismas y el estatus social, así como a la agenda nacional y la cosmovisión nacional. Esto ocurre en detrimento de otras formas de adquisición y generación de conocimiento como son las artes, cuya enseñanza se ve afectada negativamente.

Una de las consecuencias es que las clases de EA consistan más bien en la enseñanza de procesos y técnicas manuales, con un enfoque en el cómo se hace y con qué, mientras que el por qué y el para qué se ven desplazados, al igual que las intenciones de originalidad e innovación.

Esto resulta en lo que María Acaso (2009) declaró tras la observación de los contextos españoles y estadounidenses, que son las mayores influencias para el mexicano en este tema: la educación artística queda contaminada por una pedagogía tóxica. Cuando la clase de arte

se desarrolla como una de manualidades, se pierden todas las bondades plasmadas en las normativas y los programas de estudio: el estudiante no genera conocimiento propio, sino que replica modelos, no valora el proceso creativo sino el resultado predeterminado a alcanzar, no valora tanto lo endógeno como lo importado, no es creador sino consumidor y reproductor.

Esta situación genera una particular vulnerabilidad ante lo que la autora denomina *terrorismo visual*: la enorme cantidad de mensajes audiovisuales que recibimos a través de los medios masivos de comunicación, y que a menudo insisten en decirnos lo que debemos hacer, lo que necesitamos, lo que no nos puede faltar si es que queremos ser felices, en pro del consumismo desmedido que ya nos es cotidiano.

Lo anterior no significa que la audiencia activa que defendían Stuart Hall, Harold Laswell y otros teóricos de la comunicación (Martínez, 2006) no siga existiendo, sino que es necesario ejercitar sus capacidades creativas y críticas ante las consecuencias dañinas de la hipercomunicación, y la educación artística, como una de las mejores vías para hacerlo, es desaprovechada.

Hablando de la teoría de la audiencia activa, sírvase el lector atender a un caso hipotético: un niño ve por televisión una serie animada, y no lo hace pasivamente, sino que se detiene a apreciar el argumento, los diseños, la musicalización, y otros elementos. Este tipo de recepción convierte a esos productos más bien en primeras influencias de los jóvenes que descubrieron su vocación para dedicarse a la escritura, las artes visuales, la música, etcétera. Este proceso no es promovido dentro de la dinámica escolar de una forma así de orgánica. En cambio, al niño se le dice puntualmente lo que debe reconocer como artístico con base en cánones, y la mayoría de las veces se queda en una identificación y una parcial apreciación, método que no trasciende –ni se busca que lo haga– en una curiosidad para ejercer el arte con sus propias manos.

Con todo lo anterior dicho bajo consideración, podemos aseverar que la enseñanza de las artes en el sistema de educación básica no está formulada ni se practica de manera que propicie una verdadera apreciación y práctica artística, y mucho menos la formación de nuevos sujetos creadores. El porqué puede sintetizarse, aunque quizás no por completo, en una razón: las

políticas educativas están influenciadas por el pensamiento neoliberalista, idea que se resume a continuación.

Ya se habló de los conocimientos legitimados y prioritarios, del consumismo y la reproducción y de la falta de promoción de una audiencia activa con respecto a lo que se hace y se debería hacer con la EA. Estos elementos deben ser considerados junto al hecho de que el sistema educativo ha cambiado constantemente en correspondencia con los modelos de organización sociopolítica, y que el actual tiene al mercado y la economía como fuerzas rectoras. Por tanto, las últimas reformas, "lejos de configurar un proyecto propiamente educativo, emergen como nuevas herramientas de regulación para hacer congruentes los sistemas educativos con el actual modelo hegemónico" (Vázquez, 2005, p. 96).

La misma autora expresa en continuación que "en el orden social neoliberal es deseable que todos los niños vayan a la escuela, pero que lo hagan no en su calidad de futuros ciudadanos, sino en tanto consumidores y potencial fuerza de trabajo" (Vázquez, 2005, p. 99). Los aspectos problemáticos ya enlistados con los que se caracterizó anteriormente a la EA ahora cobran un sentido distinto y hasta resultan congruentes entre sí y con respecto a la realidad práctica: a los receptores de la educación básica actual debe inculcárseles los conocimientos legitimados, el consumismo y la reproducción porque es lo que mantiene funcionando la maquinaria socioeconómica de la actualidad (Gómez, 2008), y tanto la creación artística libre como otras formas de innovación que han sido subtituladas como "alternativas" no suelen concordar con esa intención.

Dada esta mercantilización de la educación bajo la que se forma el capital humano –trabajador y consumidor– que el mercado internacional necesita mediante la capacitación basada en la adquisición de competencias, la educación de calidad que enuncian las políticas de las últimas décadas toma otro sentido, impositivo y regulador, y esclarece un nuevo motivo por el que la EA se ha convertido en una práctica marginal (Vázquez, 2005).

Hay, pues, una contradicción incuestionable entre el idealismo impreso en las políticas y el neoliberalismo que opera detrás del sistema educativo y, por tanto, de la formación de los

jóvenes. La versión legítima del invaluable recurso de la EA se encuentra suspendida mientras que una trunca ocupa su lugar en las aulas, pero no por ello deja de ser accesible para quien la quiera aprovechar.

## Conclusiones

Sería inexacto afirmar que en los entornos de educación básica se ha nulificado la promoción de la creación artística y mucho más que las artes ya no son importantes para la sociedad. Esta no es la lente apocalíptica con la que debe tratarse este tema, ya que implicaría desconocer los esfuerzos que artistas, autores, docentes, estudiantes, padres de familia, entusiastas e instituciones han efectuado.

Lo que no puede negarse es que los resultados de ese trabajo aún distan de conseguir la valorización de las artes como elemento enriquecedor del estudiante y del humano, además de posible campo de profesionalización: “la educación artística se mantiene todavía en los márgenes de los sistemas educativos y en las periferias de las formaciones no escolarizadas” (Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2009, p. 11).

Ciertamente, el contexto y sus características no son las más propicias para el mejor aprovechamiento de la EA, pero eso no deja sin acciones posibles hacia la consecución de esa meta. Puede ayudar mucho el surgimiento de docentes con un nuevo perfil que incluya una capacidad más amplia para aprovechar recursos tan importantes como el aquí discutido para proveer a sus estudiantes de una verdadera educación de calidad. También pueden sumarse esfuerzos desde las autoridades locales, se puede comenzar con ideas buenas y viables y la participación de la sociedad que, seguramente, quiere para sus hijos lo mejor posible.

**Referencias bibliográficas**

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: UNESCO/Santillana.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2017). *Ley General de Educación*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_220317.pdf

Eisner, E. W. (1967). Changing Conceptions of Artistic Learning. *The Elementary School Journal, 68* (1), 18-25. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/1000367

Gómez Leyton, J. C. (2008). Gobernabilidad social en los tiempos de Michelle Bachelet. Política, sociedad civil y ciudadanía. En C. Moreira, D. Raús y J. C. Gómez Leyton (coords.). *La nueva política en América Latina. Rupturas y continuidades* (pp. 147-170). Montevideo: Ediciones Trilce.

Huertas, M. (2010). Reflexiones sobre la educación artística y el debate disciplinar en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía, 22* (58), 165-176.

Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. G. (coords.) (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: OEI.

Martínez Terrero, J. (2006). *Teorías de comunicación*. Venezuela: UCAB.

Torres García, O. E. (2013). *La educación a través del arte como instrumento básico de la enseñanza superior: comparativa y validación del Test Crea como recurso evaluador en alumnos universitarios*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.

UNESCO (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Lisboa: UNESCO.

Vázquez Olivera, M. G. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos* (pp. 93-124). Disponible en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=64039200004

# Funciones ejecutivas entre la fábula y el pincel

Raquel Sinai Saldaña Sánchez

Matilde López Serrano

**Resumen**

El vincular la literatura propiamente la fábula con la pintura ayuda a que los estudiantes desarrollen procesos cognitivos de orden superior y las Funciones Ejecutivas (FE); puesto que ayuda a que los estudiantes puedan no solo adquirir conocimientos o información sino a desarrollar competencias que posteriormente se conviertan en talentos pare el bien social. Es por ello, que en el presente trabajo se muestra una alternativa para trabajar dentro de educación media superior el tema de fábula dentro de la asignatura de literatura.

**Palabras clave:** Funciones Ejecutivas, Fábula, Pintura

## Introducción

*"Con las expresiones literarias*

*ocurre lo mismo que con los colores…"*

**Joseph Joubert**

Abordar la literatura y sus contenidos a partir de las manifestaciones de la interpretación por medio de la hermenéutica permite que los estudiantes puedan desarrollar habilidades de las Funciones Ejecutivas (FE) y mejorar sus procesos de aprendizaje. La interpretación de la obra de arte y la creación propia del estudiante produce un desarrollo holístico de los procesos cognitivos superiores. Para comprender el proceso y la relación existente entre literatura, la hermenéutica, la pintura y FE, dentro de la educación a continuación se presenta primeramente el significado de FE y posteriormente el desglose de la importancia de la fábula dentro de la literatura, la interpretación hermenéutica relacionándola con la interpretación pictórica para finalizar con una propuesta de trabajo dentro de aula con estudiantes de educación media superior.

## 1. ¿Qué son las Funciones Ejecutivas (FE)?

Las funciones ejecutivas son un constructo psicológico que "incluyen un conjunto de habilidades y conductas (…) que influyen sobre las habilidades cognitivas básicas [atención, memoria y funciones motoras]" (Ardila y Ostrosky, 2012, p. 150). Las FE le permiten al ser humano realizar operaciones cognitivas como la organización e integración de la información; gracias a ello se realizan tareas de: planeación, visualización y mantenimiento de metas, generar metas a largo plazo, organización de la información y de los tiempos, habilidades sociales, autorregulación, metacognición, ente otras. Así, el sujeto cognoscente, realiza el análisis constante de los procesos de pensamiento, la evaluación de alguna problemática, la ejecución adecuada de la acción a emprender, la voluntad para seguir con la acción y sobre todo a alcanzar metas reales y adecuadas. Las FE, guardan estrecha relación con los lóbulos frontales, dado que son los encargados de dar direccionalidad a las operaciones que realizamos. Entre las habilidades cognitivas de las FE las cuales son coordinadas por la Corteza Prefrontal Dorsolateral, se encuentran:

- Fluidez Verbal: Se encarga de las habilidades de producción lingüística, fluidez fonética y se relaciona con el proceso semántico. También tiene relación con el proceso de "atención focalizada y sostenida, velocidad de procesamiento, inhibición de respuestas, memoria de trabajo, etc., de modo que cuenta, además, con un gran valor para el examen de las funciones ejecutivas" (Huff, 1990) (Ferreira y Correia, 2010, p. 4); así como con el proceso de metacognición.
- Flexibilidad mental: Según Anderson (2000), es la habilidad para poder cambiar rapidamente de respuesta emplenado estrategias, visualizando las posibles consecuentcias conductuales y de aprendizaje.
- Control atencional y conductual: Estudios realizados por Anderson, Levin y Jacobs (2002), y retomados por Rosselli, Jurado y Matute (2008), han demostrado que es la capacidad de inhibir respuestas o comportamientos automáticos ante una situación.
- Planeación visoespacial y secuencial: A partir de los estudios realizados por Lezak (2004), es la capacidad del individuo para poder identificar, ordena eventos o cosas y dar solución a eventos por medio de un objetivo particular.

*Habilidades relacionadas con las FE*

- Memoria de trabajo (CPFDL): Permite "mantener la información en línea mientras es procesada (analizada, seleccionada e integrada semánticamente), por lo que es indispensable para la comprensión sintáctica y el aprendizaje de textos" (Flores, Ostrosky y Lozano, 2014, p. 2). Este proceso de memoria se encarga de procesarla en tiempos cortos y en actividades concretas para trasportar la información y codificarla dentro de la meoria a largo plazo.
- Metafunciones: Otras de las habilidades son las metafunciones, dentro de las cuales se encuentra la metamemoria, que es la capacidad que tiene el sujeto para darse cuenta de su propio proceso y utilización de la memoria a largo plazo; asimismo, guarda

relación con la fluidez verbal, la comprensión connnotativa del lenguaje y las palabras, el sentido figurado y actitudes abstractas.

Por otro lado, la metacognición, es la capacidad que tiene el individuo para supervisar y manipular sus propios proceso coognitivos. Es un proceso cognitivo alto, se concidera la FE de mayor nivel. Se pude definir según Shimamura (2000), como la capacidad de supervisar y manipular los propios procesos del pensamiento, como por ejemplo, pensamiento complejo, estrategico, creativo; así como las habilidades del pensamiento básico.

- Conducta Social: Estudios realizaddos por Flores y Ostrosky (2008), de las FE, se han encontrado que las habilidades en las que la persona, sigue reglas, procedimientos emocionales a base de cuestiones sociales en las que se encuentre inmerso.
- Cognición Social: Flores y Ostrosky (2008), definene a la cognición social como "la capacidad (…) para definir los propios procesos cognitivos [en donde entran las motivaciones y los valores]" (p. 58), pertinentes al contexto en donde se desarrolla el sujeto y la capacidad de adaptación a diferentes procesos sociales.

## 2. La fábula como recurso pedagógico y su relación con las FE

La fábula antes de ser utilizada como un recurso pedagógico, es sin lugar a duda una expresión literaria. El término proviene del latín fabŭla y del verbo fabulare, según el Diccionario Etimológico en español (s/f), el cual se traduce por el verbo hablar o conversar. Es por esta razón que es una narración breve, la cual se encuentra escrita en prosa o verso, conlleva una moraleja, en la cual reside su finalidad pedagógica; aunque no es siempre necesario que sea así, puesto que varía en el sentido del significado que se quiera dar y el contexto en el cual se escribió o se narró.

En cuestiones educativas, la fábula es un medio apropiado para enseñar la moralidad del lugar en el que se habita, recordando que la moral son todas esas normas enseñadas dentro de

la sociedad. Sin embargo, se ha utilizado en edad escolares cortas, en donde aún los niños no poseen una habilidad de flexibilidad mental y fluidez verbal que le permitan comprender el significado connotativo del texto; por lo que, se requiere que sean para estudiantes con procesos cognitivos más elaborados y que las fabulas enseñadas en edad preescolares y primeros años de educación primaria sean creadas y adecuadas a sus procesos cognitivos, para posteriormente desarrollar competencias lingüísticas en todos los estudiantes.

Por otro lado, Farías (2012) menciona que la fábula es utilizada como una estrategia metodológica en la educación y por ello es una herramienta de gran importancia para el trabajo de dificultades cognitivas del lenguaje, puesto que permite a los estudiantes, mejorar sus procesos de abstracción, interpretación del mensaje desde los procesos connotativos y denotativos; asociados a la fluidez verbal, metafunciones y flexibilidad mental. También, como recursos didácticos, sirven para mejorar los procesos cognitivos de la conducta social como la de cognición social, puesto que, se espera que los estudiantes mejoren sus procesos de interacción con los otros.

Ahora bien, ¿Qué es lo que se pretende desarrollar en edades escolares más avanzadas por medio de la fábula? Todas las funciones ejecutivas y las habilidades de los lóbulos frontales que intervienen; principalmente el proceso de interpretación literaria y contextual. La primera tiene que ver con la construcción propia de texto y sus características; también, las funciones de lenguaje. Mientras que la contextual, remite el autor, el momento vivido del mismo y del traslado a un nuevo contexto que es el propio de cada estudiante dentro de su entorno social. Promoviendo dentro del aula el desarrollo de funciones cognitivas que le permitan desarrollar competencias lingüísticas, artísticas y sobre todo social, que va desde el propio conocimiento y del mundo.

Así como afirma, Llorens (2015), la literatura nos lleva a la reflexión, a una educación de valores, puesto que es comprometida y crítica; planteándole a los lectores conflictos cognitivos, sociales, cuestiona la libertad y sobre todo la capacidad de elección; la literatura intenta formar por medio de la fábula, una responsabilidad moral.

> La fábula ha sido considerada como un género que privilegia la crítica social. El funcionamiento de la sociedad, los grupos que dentro de ella procuran consolidar su poder, los enfrentamientos de intereses, las virtudes y defectos adjudicados a los distintos estratos, son temas de permanente tratamiento. El contenido social parece estar en el origen de la fábula, que con insistente frecuencia fustiga el abuso de los poderosos (Dido, 2008, p. 2).

Ahora bien, la interpretación parecería una función relativamente fácil, muchos de los docentes siempre hacen ciertas preguntas como ¿Qué has entendido del texto?, ¿Cuáles son sus características?, etcétera, en donde se pierde de vista, la comprensión más que el entendimiento, los sentimientos de empatía con los personajes, el ponerse en el lugar del personaje, el qué de lo aprendido por medio de la moraleja y el traslado de la enseñanza al contexto actual, por mencionar algunas.

Gadamer (1989) plantea desde el enfoque de la filosofía del lenguaje, específicamente la hermenéutica tres estadios para la comprensión, interpretación y aplicación del mensaje adquirido por medio de la lectura. Para él, la interpretación no puede ser un acto accesorio, sino que es la forma explícita de la comprensión y la aplicación como aquello que ha sido descifrado del texto, favoreciendo la relación entre lo leído y el contexto del lector, la "la situación actual del interprete" (Gadamer, 1983, p. 359), aquí nace la propia interpretación reconstruida del lector.

> Así nace un nuevo concepto de interpretación en el que el autor hace un esfuerzo por construir un mensaje que cobra una nueva vida cuando llega al lector, quien lo reconstruye gracias a las relaciones que encuentra entre éste y su contexto. Todo ocurre en medio de un proceso arbitrario que asume las palabras como mediaciones, por lo tanto, no son fieles a las ideas pues se permiten múltiples interpretaciones. En otras palabras, el texto no existe gracias a su contexto original pero tampoco existe sin un contexto; el texto no tiene un tiempo preciso ni un estado preciso, es labor del lector darle coherencia al montón de palabras que renacen ante sus ojos, pues la palabra no hace referencia a un mensaje, al contrario, la palabra es el mensaje. Es un mensaje que no tiene la intención de mostrar la verdad absoluta, que abre una puerta para que el ser humano se encuentre a sí mismo, dialogue con el mundo y establezca relaciones de

> otredad que le permitan construirse como ser individual y, por lo tanto, crítico (Romero, 2010, p. 25).

Abordar la enseñanza y el aprendizaje desde esta perspectiva, permite establecer un diálogo con el texto, dando paso a la significación, apertura y reconocimiento. “En este sentido, el texto se asume como inacabado y la intertextualidad se convierte en una actitud para leer el mundo, en donde el lector construya sus propias rutas en el texto y logre hacerlo suyo a través de su propia lectura” (Romero, 2010, p. 26); en donde se requieren funciones cognitivas complejas, como la flexibilidad mental, entender que no hay un todo articulado y que la vivencia del propio lector con la obra representa ese mundo construido dentro de su actuar en el mundo y con los otros. Se requiere entonces, comenzar a pensar no solo en el contenido, sino en los procesos cognitivos superiores. Desde esta perspectiva y del contenido de la literatura, se pueden desarrollar a partir de preguntas claves y de la flexibilidad mental del docente como del estudiante las FE y los procesos de los lóbulos frontales, para que así puedan adquirir también competencias nuestros estudiantes y disminuir la ansiedad al estudio del contenido por el contenido.

## 3. La fábula y pincel

La pintura al igual que en la literatura es un texto abierto a la interpretación, si bien se puede partir de una fábula para después representarla en óleo, por ejemplo; también se puede ser comenzar por un lienzo. Lo complejo de esta actividad dentro del contexto educativo y de la vida diaria del ser humano es la interpretación como ya se mencionó con anterioridad, el lector recrea la obra y la trasforma a partir de sus vivencias, le da el significado propio; lo mismo ocurre con la pintura, la observamos, analizamos sus partes, la conjuntamos en un todo, sentimos una experiencia estética, y de damos un contenido a partir de la propia existencia; eso y más es lo que arte produce en cada ser humano. Entre estas dos manifestaciones de arte existen:

> Vasos comunicantes que tienen como impulso contar algo (o no decir nada en absoluto, depende). La pintura apareció como respuesta a la sed de narrar, de explicar, de asimilar la realidad desde la fuerza de sus signos. Y mucho después, varios miles de años más tarde llegaron los alfabetos, las palabras, las fábulas oralizadas, los poemas, el teatro, la novela por último... Y entonces el mundo empezó a completarse (y a descifrarse) de otro modo. Así, al trote, hasta llegar lentamente a la concepción de la modernidad y su cambio de modales en la comprensión del saber (y en la estética de ese saber). El instante (por decirlo de algún modo) en que el arte se convierte directamente en arte y pasa de lo mítico a lo mundano, ocupando su lugar entre nosotros a la vez que despliega un material literario de abundancia desproporcionada (Lucas, 2012, p. 2).

Entonces la fábula requiere de la pintura para ser comunicada desde otro ángulo y ser vista sobre un lienzo, el cual trasporta por medio de colores a otras sensaciones y al mismo tiempo como la pintura también requiere de la fábula y más de la literatura, para poder ser escuchada. “Ambas artes han mantenido relaciones históricas libres a lo largo de los siglos: lo que comparten no las hace más lentas y torpes sino más veloces, más lúcidas y mejor ancladas en lo eterno” (Aguado, 2012, p. 2). Así también, cuando se lleva al plano de la educación, en donde no se puede pensar un aprendizaje sin el arte y como este trasforma en un mejor ser humano a cada hombre, cada uno se vuelve más sensible con el otro, con la otra, y con el propio mundo. Otorguemos al arte dentro de la educación un protagonismo real desde cualquier disciplina.

## 4. El pincel y las FE

La actividad pictórica por sí misma requiere de varias funciones cognitivas para su proceso desde funciones básicas como superiores. Entre las funciones básicas que se encuentran involucradas se puede nombrar primeramente la observación, puesto que al momento de plasmar algo o interpretarlo, requiere de todos los detalles que se involucran en el mismo proceso, recordando que dicho proceso involucra más que el sentido de la vista, sino que entran a la acción todos los sentidos, sensaciones y emociones. También juegan un papel importante, la percepción, la coordinación motriz, el análisis y la síntesis; todas las habilidades mencionadas, son las

que se trabajan en los programas de Habilidades Básicas del Pensamiento (HBP), ya que son necesarias para la realización de procesos más complejos, como por ejemplo el Pensamiento Estratégico, Pensamiento Creativo, Pensamiento Crítico y Pensamiento Complejo. Por otro lado, las habilidades de orden superior que se encuentran relacionadas con la actividad pictórica son: fluidez verbal, pensamiento abstracto, flexibilidad cognitiva, control atencional y conductual -por procesos de relajación-, plantación visoespacial y secuencial, memoria de trabajo, cognición social y metafunciones. Asimismo, se pueden estimular la conducta social, teniendo en cuenta el proceso cooperativo y colaborativo en el entorno que le rodea.

La pintura, no solo se utiliza dentro del contexto educativo como recurso pedagógico, sino que también sirve como arte-terapia. La cual es una técnica individual o grupal, que busca el mantenimiento de rutinas y habilidades cognitivas como la atención sostenida, habilidades del hemisferio derecho como "visoespaciespaciales, visoperceptivas y visoconstructivas" (Rodríguez, s/f, p. 10), puesto que se trabajan las formas, la figura, el fondo, color, la organización espacial, la coordinación entre la visión y el efecto motriz manual. De igual forma se encuentra involucrados los procesos de memoria de trabajo los cuales ayudan a procesas la información y direccionar a la memoria a largo plazo. Las FE, se ven estimuladas por la capacidad de elección, organización, selección, flexibilidad cognitiva, y las habilidades psicomotrices.

## 5. FE entre la fábula y el pincel

A partir de lo expuesto hasta el momento, se presenta a continuación una intervención dentro de la asignatura de Literatura I en quinto semestre de bachillerato general, en el subtema de fábula, en donde se les asigno por equipo de tres integrantes una fábula de Esopo y Fontaine, en donde tenían primeramente que investigar al autor, su contexto, y posterimente leer la fábula, para la realización de la interpretación; la cual deberían de explicar por medio de una representación pictórica.

Para la conformación del trabajo, se les presento un Contrato Cognitivo, el cual se encuentra dividido en cinco fases: 1) reconocer, la problemática el contenido o el tema; 2) planear: después de comprender el contenido y haber realizado la interpretación, sigue el proceso de planear como se va a representar, bajo que técnica pictórica, para ello se les dieron indicaciones en donde se les proponía algunas y ellos deberían elegir la que más se adecuara a sus necesidades, entre las opciones se encontraban: dibujo a lápiz, óleo, acuarela; 3) ejecución: en donde los estudiantes al tener materiales, contenido e interpretación recrean la fábula en una pintura, para expresar lo que siente, piensan e interpretan; 4) Compartir: este paso sin lugar a duda es sumamente importante, ya que ayuda a los estudiantes a sentirse exitosos de su proceso, no solo compartir sus interpretaciones con sus compañeros de grupo, sino que los exponen con otros; en ese mismo momento ellos comentan el cómo se sintieron en todo el proceso, qué conocimientos adquirieron, qué habilidades desarrollar, etcétera; y 5) la evaluación, la cual va más allá de poner una nota, sino de hacerles saber que sus comentarios son valiosos y puntualizar lo que se debe seguir haciendo, los futuros retos que pueden lograr y obviamente lo que también se debe corregir. Entre algunos de los comentarios obtenidos por los estudiantes, se encuentra los siguientes.

Primeramente, se les pidió que contestar a la interrogante de ¿Cuáles fueron los principales retos en el proceso de aprendizaje?, entre los comentarios podemos destacar:

> Los retos que presentamos para interpretar la fábula fueron principalmente el hecho dar a conocer una historia similar e imaginar los personajes por primera vez. Los recursos que utilizamos para plasmar el mensaje en la fábula fueros los elementos importantes y representativos de la historia, como las alas falsas del animal que expresan su deseo de volar (Estudiante 1, 2017).

Otra de las preguntas fue: ¿Cuál fue la relación que se encontró entre la literatura y la pintura?, otra de las alumnas respondió: “Al enlazar pintura y literatura nos sentimos muy cómodos, ya que son diferentes ramas del arte que pueden ir bien juntas, escritura e imágenes van de

la mano, sobre todo si se trata de contar una historia" (Estudiante 2, 2017). Para el último comentario presentado, se les cuestionó sobre las habilidades desarrolladas, a lo cual respondió otro estudiante: "Las habilidades que desarrollé fueron tolerancia y empatía con mi compañero de trabajo, y aprendí que nada es imposible se trabaja de manera colaborativa en tiempo y forma" (Estudiante 3, 2017). Como se puede observar, la vinculación entre la literatura y propiamente la fábula ayuda a que los estudiantes puedan comprender el significado moral de contextos, así como trasladarlo y adecuarlo al suyo, lo que permite el autorreflexión de sus propios actos.

De igual forma se trabajó todo el proceso cognitivo verbal, interpretativo, y los procesos de metacognición, dado que se le exige que realice un trabajo cognitivo para poder comprender el significado del texto y el que se le da de manera personal. Ahora bien, cuando se combina este quehacer con la pintura le permite la posibilidad de la utilización del lenguaje icónico y la representación por medio de un fenómeno más significativo, puesto que intervienen todos los procesos cognitivos de orden superior, así como las FE.

## Conclusión

Trabajar pensando en procesos cognitivos facilita y ayuda al estudiante a desarrollar habilidades y aprendizajes, lo que más tarde se convertirá en competencias hasta transformarse en talentos. Muchos de los estudiantes que con los que trabajamos poseen habilidades que ellos mismos desconoces, creemos entornos de aprendizaje que les sirvan realmente y no solo centremos todo en contenido. Recordando en todo momento el arte ayuda a que cada persona se vuelva en un ser más humano dentro de una ciudadanía.

**Referencias bibliográficas**

Aguado, J. (2012). Un territorio sin fronteras, *Mercurio*, (138), 10-12.

Anderson, V., Levin, H. y Jacobs, R. (2002). Executive functions after frontal lobe injury: A developmental perspective. En D. T. Stuss y R.T. Knight. *Oxford University Press*, 504-527.

Ardila, A. y Ostrosky, F. (2008). Desarrollo Histórico de las Funciones Ejecutivas. *Neuropsicolgía, Neuropsiquiatría y Neurociencias, 8* (1), 1-21.

Dido, J. (2008). La fábula en la educación del adulto. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2-15.

Flores, J. y Ostrosky, F. (2008). Neuropsicología de Lóbulos Frontales, Funciones Ejecutivas y Conducta Humana. *Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 47-58.

Flores, J., Tinajera B. y Castro, B. (2014). Influencia del nivel y de la actividad escolar en las funciones ejecutivas. *Interamerican Journal of Psychology*, 45 (2), 281-292. Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/284/28422741019.pdf [consultado el 13 de octubre de 2016]

Florez, J. y Ostrosky, F. (2008). Neuropsicologia de Lóbulos Frontales, Funciones Ejecutivas y Conducta Humana. *Neuropsicología, Neuropsiquiatríay Neurociencias*, 8 (1), 47-58. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3987468.pdf

Lucas, A. (2012). El arte escrito. *Mercurio*, (138), 8-10.

Llorens, R. (2015). Fábulas, la educación literaria y didáctica enn valores: Leo Lionnii. *Teoría de la Literatura y Literatura comparada*, 61-72.

Ostrosky, F. (s/f.). Disponible en: http://www.iaeu.edu.es/oferta-academica/cursos-de-neuropsicologia/curso-lobulos-frontales-y-funciones-ejecutivas/:http://www.iaeu.edu.es/oferta-academica/cursos-de-neuropsicologia/curso-lobulos-frontales-y-funciones-ejecutivas/

Ostrosky, F., Flores, J. y Lozano, A. (2008). Batería de Funciones Frontales y Ejecutivas: Presentación. *Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 141-158.

Rodríguez, N. (s/f.). *Arte-Terapia. Fundación Uszheimer*. Disponible en: http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/archives/fusz0001.dir/fusz0001.pdf

Romero, Y. (2010). *Estética e intertextualidad de la literatura. Una invitación a reconocer la voz del lector en el aula*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Shimamura, A. P. (2000). Toward a cognitive neuroscience of metacognition. *Consiousness and Cognition*, 313-323.

# Desarrollo de la comprensión lectora en alumnos universitarios iniciales de fisioterapia

Miguel Ángel Carreto Pérez

**Resumen**

En esta investigación, se busca desarrollar el nivel de comprensión lectora de los alumnos de 1er semestre de la Licenciatura en Fisioterapia de la UVM Campus Puebla, a través de un análisis de textos médicos, con el fin de impactar en su calidad académica y terminal. Esto en función de las necesidades observados por las y los docentes de dicho programa académico. La comprensión lectora es sin duda, una de las habilidades que da cuenta en gran medida, del éxito escolar. Vale señalar que los problemas se han observado en la comprensión de textos médicos, propios de la carrera, sin embargo, se buscar detectar las necesidades de lectura iniciales para facilitar la inmersión en este tipo de textos. Se realizó la aplicación del Test de habilidades mentales primarias Identificar el nivel de razonamiento verbal, para comparar y analizar en conjunto los resultados de los estudiantes de nuevo ingreso de la licenciatura en fisioterapia. Se pensó en una metodología de corte cualitativa, a partir de la investigación-acción, pues se tiene claro que para un óptimo desarrollo universitario se debe abordar al sujeto desde una mira sensible y holística. Como resultados principales encontramos que los dos alumnos que concluyeron el estudio mostraron mejorías en el test de habilidades mentales primarias, así como de generación de diferentes habilidades cualitativas como: seguridad, liderazgo, confianza, como las principales

**Palabras claves:** Investigación sobre la lectura**,** Comprensión**,** Aporte educacional**,** Orientación para la lectura**.**

## Introducción

El reconocimiento de la comprensión lectora de los alumnos universitarios es indispensable para conocer la capacidad de análisis, interpretación y entendimiento de los textos universitarios según su área de especialización.

Cuando el alumno ingresa a una institución educativa de tipo superior, es necesario realizar un procedimiento diagnóstico para saber el nivel de comprensión lectora, para posteriormente realizar un abordaje académico para desarrollar la habilidad si presenta rezagos. Ya que en ocasiones la falta de comprensión lectora puede llevar a bajo rendimiento académico o deserción estudiantil (Viries 2011) y evitar que los alumnos que presentan aptitudes para el área disciplinar deserten por un rezago interpretativo de los textos.

Existen diferentes investigaciones, como las de Martínez *et al.,* 2000, Escobedo *et al.,* 2007, y Gordillo y Flores, 2009, que manifiestan un ámbito diagnóstico; pero solo Escobedo *et al.,* 2007, realizan un ligero entrenamiento de la comprensión lectora de los alumnos; entonces solo demuestran que existe un problema, pero no lo abordan o tratan de solucionarlo.

La investigación planteada contribuirá a tener un antecedente en el cual se realice un abordaje tutorial y desarrollar la comprensión lectora de tipo literal en el alumno de 1er semestre de la licenciatura en fisioterapia; que dentro de los primeros tres semestres se enfrentan a textos de tipo expositivo descriptivo técnico. Los cuales empiezan a instruir al nuevo profesionista con lenguaje técnico, detallado en las características del cuerpo humano y sus funciones, lo cual manifiesta un reto al estudiante al no saber abordar ésta nueva información. Como propósito alternativo es disminuir la deserción escolar en los primeros semestres por rendimiento académico.

En el área de la salud los alumnos se enfrentan a textos con tipología variada según el semestre y la materia a cursar; esto conlleva a que el alumno utilice sus recursos para interpretar cada texto. La educación de la salud ha sido transmitida por profesionistas expertos en su rama, pero la mayoría no presentan un segundo perfil educativo y esto conlleva a no reconocer las necesidades de cada alumno en su metacognición. Entendiendo que cada texto según su progresión debe ser analizado con una estrategia diferente.

La importancia de incentivar el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos de la Licenciatura en Fisioterapia es de suma importancia ya que no se conoce éste abordaje en otras instituciones como programa tutorial o académico, pudiendo ser el primero. Además, que impactará en la calidad académica del estudiante en comparación de sus iguales de otras instituciones, marcando diferencia como el alumno como eje principal del actuar diario.

Cabe mencionar que en nuestra universidad existe un convenio de participación y colaboración con la Universidad Europea del Real Madrid, donde el alumno viaja al país vasco para realizar una estancia de práctica clínica, donde convive, interacciona y aprende de sus homólogos en éste país y de docentes en sus instalaciones. El desarrollar la comprensión lectora en los alumnos puede generar mayor confianza y seguridad al momento de realizar este intercambio educativo, para el diálogo e intercambio de conocimientos con los fisioterapeutas españoles. El impacto en el Campus Puebla sería disminuir la deserción estudiantil en el primer o primeros semestres de la licenciatura en Fisioterapia, lo cual mantendría un margen de permanencia deseable para las áreas involucradas. Sí la metodología de intervención resulta eficiente se podría replicar en otros campus e incluso en otras licenciaturas del área de la salud, negocios, hospitalidad, sociales, etcétera.

## 1. Preguntas de investigación, hipótesis, propósito del estudio y objetivos

¿Realizar un taller de comprensión lectora de los alumnos de 1er semestre de la Licenciatura en Fisioterapia de la UVM Campus Puebla, a través de un análisis de textos médicos podría impactar en su calidad académica y terminal?

La hipótesis sugiere que asistir a un taller de comprensión lectora de los alumnos de 1er semestre de la Licenciatura en Fisioterapia de la UVM Campus Puebla, a través de un análisis de textos médicos, podría impactar en su calidad académica y terminal.

La hipótesis nula descarta que asistir a un taller de comprensión lectora de los alumnos de 1er semestre de la Licenciatura en Fisioterapia de la UVM Campus Puebla, a través de un análisis de textos médicos, no podría impactar en su calidad académica y terminal.

La hipótesis alternativa indica que asistir a un taller de comprensión lectora de los alumnos de 1er semestre de la Licenciatura en Fisioterapia de la UVM Campus Puebla, a través de un análisis de textos médicos podría impactar en sus calificaciones.

El objetivo general sugiere que desarrollar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de 1er semestre de la Licenciatura en Fisioterapia de la UVM Campus Puebla, a través de ejercicios de análisis de textos médicos con el fin de impactar en su calidad académica y terminal. En cambio, los objetivos particulares son:

- Identificar el nivel de razonamiento verbal a partir de la aplicación del Test de habilidades mentales primarias.
- Identificar el nivel de comprensión lectora a partir de una lectura seleccionada sobre su campo de estudio.
- Comparar y analizar en conjunto los resultados de los dos instrumentos aplicados a las y los estudiantes de nuevo ingreso de la licenciatura en fisioterapia.
- Proponer un programa de comprensión lectora en estudiantes de 1er semestre la licenciatura en Fisioterapia.

El análisis se basa en los alumnos de 1er semestre de la Licenciatura en Fisioterapia de la UVM Campus Puebla, en el ciclo escolar Inverno 2017 (C2017).

Variable Directa: Alumnos de 1er semestre de la Licenciatura en Fisioterapia de la UVM Campus Puebla, en el ciclo escolar Inverno 2017 (C2017). Variables indirectas:

- El nivel de razonamiento verbal.
- El nivel de comprensión lectora.
- Metodología de la investigación.

## 2. Desarrollo

Si bien, a decir, de Antonio Latorre (2005), la idea del profesor como investigador es relativamente nueva, la oportunidad que ofrece al estar en las aulas y en contacto directo, continuo y cotidiano con las y los estudiantes de los distintos niveles educativos y en este caso, de áreas de conocimiento como lo es la universidad, es de alto impacto.

Bajo esta perspectiva, se consideró a la metodología cualitativa como vía para construir un dialogo entre la teoría sobre la comprensión lectora y la práctica que conlleva el contar una población cercana y situada, en este caso de estudiantes de 1er semestre de la licenciatura en Fisioterapia generación 2017 de la Universidad del Valle de México, Campus Puebla.

Particularmente, nos interesa realizar esta investigación desde la investigación-acción ya que, desde sus propósitos, de acuerdo a Kemmis y McTaggart (1988), los principales beneficios de la investigación acción son la mejora de la práctica, la comprensión de la práctica y la mejora en la que tiene lugar la práctica. Así, citando a Latorre: la “investigación acción se propone mejorar la educación a través del cambio y aprender a partir de las consecuencias de los cambios” (2005, p. 27). Los instrumentos utilizados para este capítulo, fueron:

- Cuestionario de datos de identificación y contexto de formación educativa de las y los estudiantes del 1er. Semestre de la licenciatura en Fisioterapia.
- Test de Habilidades Mentales de Thurstone y Thurstone. Manual Moderno.

- Lectura 1 de la selección inicial de contenidos para la comprensión lectora.
- Entrevista grupal a estudiantes de 1er. semestre de la licenciatura en Fisioterapia.
- Programa de 8 sesiones de lecturas de textos científicos.
- Segunda aplicación del Test de Habilidades Mentales Primarias.

Estos instrumentos nos permitirán, a partir de estar en un continuo trabajo reflexivo y de acción, pues permitirá adecuar las lecturas previstas, de acuerdo al desarrollo y avance del grupo durante las 10 semanas en que se apliquen éstas últimas.

La triangulación: investigación-acción-formación, nos permitirá de acuerdo a esta metodología realizar una indagación práctica desde el profesorado, y que incluso se pueda aplicar la idea de Peter Woods (1987), de que, el maestro, posee el conocimiento pedagógico, por lo tanto, son quienes deberían especificar los problemas y que se hace en este proyecto de investigación, lo que a su vez, en la práctica ayuda a disminuir el abismo con y entre los investigadores, haciendo incidir en su persona el papel de investigador.

Desde este lugar remarcamos que es el profesor, la profesora, quienes, a través de la convivencia e interacción en los salones, en los pasillos de la universidad, en las cafeterías, en los laboratorios, en los talleres, y hasta en los escenarios deportivos, puede sentir, palpar, escuchar, con mayor sensibilidad a sus necesidades como estudiantes. Por lo que incluso operaría la idea del maestro como etnógrafo, que, a decir de Woods, al estar en un lugar privilegiado, facilita el "hacer desde dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo (…) cuenta con sus significados e interpretaciones" (1987, p. 18).

Por lo tanto, mirar y escuchar con atención y de manera sensible a los y las estudiantes de 1er semestre de la licenciatura en Fisioterapia, nos permitirá entender, comprender y abordar los resultados de las pruebas aplicadas, analizar a detalle los datos del cuestionario inicial y de la entrevista.

En este trabajo, la muestra se constituyó de manera voluntaria, pues se pretendió que la asistencia al Programa de Lecturas generara un compromiso personal.

En cuanto a los participantes iniciaron 10 estudiantes: 6 mujeres y cuatro hombres. Los diez estuvieron presentes tanto en la sesión de aplicación del Test de Habilidades Mentales Primarias, test que nos permitió hacer una valoración inicial del nivel de comprensión no solo en lo verbal, sino también en el raciocinio y en la comprensión espacial, habilidad básica para obtener resultados óptimos durante su formación y ejercicio de su profesión. Si bien, no se cuestionarían dichas habilidades en esta investigación, si nos permitían conocer en este sentido las fortalezas y debilidades de los participantes.

Las sesiones se organizaron semanalmente con una duración de 50 minutos, la estructura de esta consistió en:

- Objetivo de la sesión.
- Ejercicios de comprensión lectora.
- Plenaria y retroalimentación.

**Cuadro 1. Calendario de las sesiones**

| Sesión | Fecha: | Motivo: |
|---|---|---|
| 0 | 16 de agosto 2017 | 1ra.Aplicación del Test (HMP) |
| 1 | 23 de agosto 2017 | |
| 2 | 30 de agosto 2017 | |
| 3 | 6 de septiembre 2017 | |
| 4 | | |
| 5 | | |
| 6 | | |
| 7 | | |
| 8 | 28 de noviembre 2017 | 2da. Aplicación del Test (HMP) |

Fuente: elaboración propia.

La aplicación del Test en dos ocasiones tuvo la finalidad de fungir como un pre y post test, y así observar de manera cuantitativa las diferencias en las habilidades que evalúa, una vez participado en el Taller de Comprensión Lectora, particularmente en la subprueba de comprensión verbal.

## 3. Consideraciones durante el desarrollo de la aplicación del taller

*Motivos primarios de deserción al taller*

El que uno de ellos tenga beca deportiva y prefiere asistir a entrenamientos. Cinco estudiantes manifiestan su desinterés por el taller al cabo de las tres primeras sesiones. Uno de los estudiantes refiere que solo serían dos sesiones, en tanto aplicación del test al inicio y al termino de semestre.

*Motivos secundarios de deserción del taller*

La cuarta sesión estaba programada para el día 13 de agosto; sin embargo, el día 7 de septiembre tuvo lugar un sismo en el país, siendo el estado de Puebla, uno de los más afectados. Ante esta situación, se suspendieron las actividades académicas en todos los niveles educativos. Una semana después se retoman las actividades, pero el día 19 de septiembre se vive otro sismo de mayor intensidad, el cual remite de nuevo a la cancelación de todo tipo de actividades educativas en las instituciones. Si bien, para la cuarta sesión solo asisten tres estudiantes, para las subsecuentes sesiones solo asisten y concluirían dos.

## Resultados y conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo principal desarrollar el nivel de comprensión lectora de estudiantes de 1er semestre de la Licenciatura en Fisioterapia de la UVM Campus Puebla, a través de ejercicios de análisis de textos médicos con el fin de impactar en su calidad

académica y terminal. Los resultados se muestran en dos líneas: cualitativas y cuantitativas en dos de los estudiantes que concluyeron, de los diez que iniciaron en este proyecto.

En lo cualitativo se observó que, en una de las estudiantes hubo un aumento en su habilidad de compresión lectora; la misma expresa que puede identificar las ideas clave de los textos, realizar síntesis de los mismos, ya sea escrito u oral.

Paralelamente se observó un aumento en su confianza personal, incluso para dirigir a sus compañeros en actividades lúdicas para lograr la comprensión de alguno de los temas propios de su licenciatura, por ejemplo, las partes del cuerpo, apoyándose en el baile. Esto se refiere debido a que al inicio del semestre dicha estudiante era reconocida por sus rasgos de introversión.

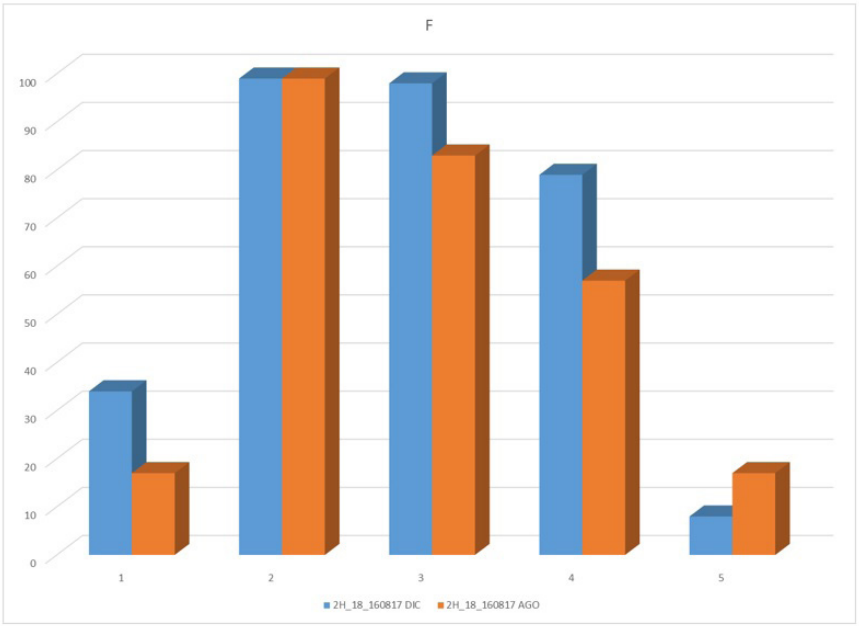
Al término del taller y de la segunda aplicación del test HMP, el asesor del taller se reunió con los dos estudiantes que concluyeron el mismo y les planteó una serie de preguntas con el fin de hacer una retroalimentación general y escuchar sus comentarios y aprendizajes sobre este proyecto. Una de las preguntas fue, si habían observado cambios al realizar la lectura de textos de sus asignaturas, a lo cual contestaron que positivamente, ya que, de acuerdo a las observaciones del párrafo anterior, se agregó que el segundo estudiante expresara que el taller le ayudó a ya no subrayar todo el texto y a elaborar mapas mentales concretos.

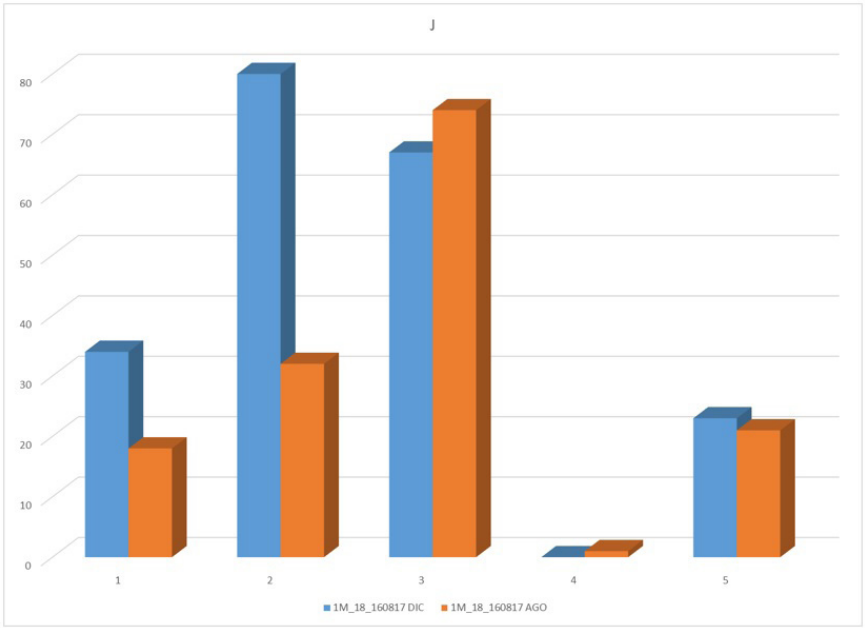
Ambos estudiantes refirieron al final que lo aprendido en cuanto, leer y subrayar, elegir y discriminar información, se les ha convertido en un hábito, pues hacen uso de esta estrategia también para sus lecturas personales. Por otro lado, podemos referir que el segundo estudiante compartió que la comprensión de textos la ha facilitado su comprensión en abstracción, cuestionamiento y de análisis de la información y contenidos en sus diferentes clases; así como de su claridad en expresión y aporte en clase.

Ambos estudiantes plantearon la necesidad de que este tipo de ejercicios, se lleve a cabo obligatoriamente, para evitar abandonos desde el primer semestre universitario, de acuerdo a lo dicho por estudiantes, este es uno de los problemas del estudiante universitario: la nula o escasa comprensión de textos.

De manera cuantitativa, las siguientes gráficas muestran cambios significativos en las puntuaciones obtenidas entre la primera y segunda aplicación del tests de Habilidades Mentales Primarias de Thurstone y Thurstone.

**Gráfica 1 y 2. Resultados de los test aplicados**




Fuente: elaboración propia.

Los resultados del presente estudio sugieren la necesidad de avocarse al hábito intelectual de la lectura, con el fin de incrementar su comprensión, ampliar su vocabulario, identificar sus habilidades personales en esta actividad pedagógica, para desarrollarlas.

La propuesta del taller, fue positiva en los estudiantes en cuanto la búsqueda de respuesta y acompañamiento al inicio de su primer semestre de formación universitaria. Si bien solo terminaron dos, la posibilidad de ampliar este proyecto a todos los alumnos de nuevo ingreso de esta licenciatura se hace urgente y relevante.

Este taller al ser de asistencia voluntario y de conformación natural, facilitó también una convivencia social que favoreció de manera colectiva los procesos de aprendizaje, pues se generó un acompañamiento académico.

Las áreas de oportunidad de ésta investigación van encaminadas a mejorar las vías de comunicación con el alumnado, las indicaciones claras del taller y propósitos, sobre las actividades a realizar, horarios y días de trabajo.

Se propone replicar el mismo taller en primeros semestres de cada generación, así como la capacitación interna con los docentes de la academia de fisioterapia y áreas afines, para poder mantener una línea de enseñanza igualitaria para optimizar el aprendizaje y la comprensión de los textos universitarios con perfil del área de la salud.

Los alcances que se pretenden con ésta investigación es que ésta metodología de trabajo se anexe en todos los campus que oferten la licenciatura en fisioterapia y todas las áreas de salud. Así como realizar uniones estratégicas con la coordinación de modelo educativo en el área de la salud para unificar las tecnologías educativas con estrategias educativas con comprensión lectora, para el mayor aprovechamiento de los contenidos temáticos de la vertical de salud; logrando una calidad académica, innovación y transformar la educación en salud dentro de la universidad.

En conclusión, esta investigación destaca el poner en relieve las necesidades del estudiantado, en cuanto al desarrollo de habilidades lectoras, ya que, por lo expresado anteriormente se convierte en una posibilidad de acompañamiento a los y las estudiantes durante

su primer semestre en su inmersión al mundo universitario y sus demandas intelectuales. Para que el aprendizaje de contenidos teóricos y prácticos del modelo educativo de ciencias de la salud sea efectivo y eficiente para el futuro egresado UVM.

**Referencias bibliográficas**

Amador, K. y Alarcon, L. (2006). Propuesta metodológica para evaluar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Graffylia: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, 126-135.

Calderón, A. I. y Quijano, J. P. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Estudios Socio-Jurídicos*, 12 (1), 337-364.

Carrasco, A. y Encinas, M. (2013). Lectura y escritura académica en la educación media superior y superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), pp. 349-354.

Difabio, H. (2008). El test cloze en la evaluación de la comprensión del texto informativo de nivel universitario. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 121-137.

ENLACE M. S. (2014). *Manual Técnico ENLACE Media Superior.* México: CENEVAL.

García, F. V. (2015). *Comprensión lectora y producción textual.* Bogotá, Colombia: Ediciones de la Universidad de Colombia.

González, R. M. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Persona 1*, 43-65.

Gordillo, A. A. y Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas*, (53), 95-107.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2010). *México en Pisa 2009.* México.

Irigoyen, J. J. (2007). *Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación. Una aproximación a la Pedagogía de las Ciencias*. Sonora, México: Universidad de Sonora.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Mondaca, X. (2011). *Comprensión Lectora, un desafío. Reflexiones sobre una experiencia real.* (Tesis licenciatura). Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2000). *Conocimientos y aptitudes para la vida.* México: Santillana.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2003). *Aprender para el mundo del mañana.* México: Santillana Educación.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2006). *Informe regional.* México: Santillana.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2012). *Resultados de PISA 2012 en Foco. Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben.* México: Santillana.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2015). *PISA Resultados Clave.* México: Santillana.

Pérez, M. J. (2005). Evaluación De La Comprensión Lectora: Dificultades Y Limitaciones. *Revista de Educación*, 121-138.

Thurstone y Thurstone (S/A). *Test de Habilidades Mentales Primarias. Manual Moderno*. México.

Vega, N. y Bañales, G. (2013). La comprensión de múltiples documentos en la universidad. El reto de formar lectores competentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 461-481.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

# El Consejo Técnico Escolar, estructura simbólica de los procesos compartidos en la interacción de la producción de sentido

Florentino Silva Becerra

**Resumen**

Este trabajo presenta desde la relación lo social que los profesores y directivos construyen en el colegiado del Consejo Técnico Escolar, la búsqueda de significados compartidos que a partir de sus interacciones generan, bajo los siguientes planteamientos; ¿Cuáles son los símbolos que le dan significado al sentido colegiado de los profesores y directivos?, ¿Cuál es la producción social de sentido de los profesores y directivos en el Consejo Técnico Escolar como acción social simbólica del grupo? El objetivo es identificar la producción de sentido que los profesores y directivos generan en la interacción colegiada para determinar los indicadores sociales que le dan cohesión como grupo, mediante la inducción de un enfoque explicativo. La perspectiva teórica del interaccionismo simbólico, desde su concepción de significados organizados en torno a los procesos compartidos de los indicadores sociales que conforman el patrón de relaciones de la producción social *in situ*, la metodología de investigación social bajo el enfoque explicativo de la teoría fundamentada, el muestreo teórico como herramienta para la recogida de datos sucesivos, comenzando con códigos abiertos sobre los datos recogidos para determinar nuevos fenómenos para su análisis, los resultados son nutrientes para el Cuerpo Académico, esperando como impacto la comprensión estas escenas culturales.

**Palabras clave**: Interacciones, consejo técnico escolar, procesos compartidos y símbolos.

## Introducción

El contexto social de la vida escolar, se hace posible en la medida en que se construye una intersección entre sentidos de existencia; aquellos imputados a las acciones de las personas en la interacción. Los vínculos que persisten muchas veces resumen las luchas por el control de la organización escolar, interés de estas son las interacciones de negociación, que a través de las relaciones diádicas acceden al encastre estructurante de esa complejidad.

Simmel (2002) desde su teoría busca la comprensión de estas formas sociales no institucionalizadas, como la diádica, generada por la acción recíproca de dos actores insertos en un entramado de relaciones y sentidos compartidos, situación simbólica que va más allá de la forma individual de pensar.

Si la realidad social se construye a través de la interacción de los actores, para comprender esa realidad será necesario las explicaciones de los procesos de *influencia recíproca*, porque el tejido conjuntivo de la actividad grupal, constituye el espacio vital de un grupo que consiste en su ambiente tal como éste existe para el grupo su *espacio vital* (Lewin, 1936).

El ambiente armónico que existe para un docente y directivo tal como él lo percibe, e incluye toda conducta: acción, pensamiento, deseo, esfuerzo, valoración, ejecución, etcétera. En este espacio la interacción como dimensión integradora de los acontecimientos simbólicos se manifiesta de acuerdo con Eubanck (1998) como la fuerza interna de la acción colectiva vista desde la perspectiva de los que participan.

En este trabajo se enfatiza lo que el colectivo de profesores y directivos de educación básica debe ser estudiado a partir de las perspectivas particulares, propias de sus miembros, porque la idea es estudiar el espacio vital del grupo, así como sucede, como es concebida por y para los miembros de la sociedad, al mismo tiempo que se objeta cualquier intento de forzar el entendimiento de la realidad social a través del uso de esquemas predeterminados.

## 1. Método

Sujetos: se parte de la selección de las interacciones diádicas como espacio vivido en un orden social y negociación, elegidos por su posible relevancia para el campo teórico.

La recolección de los datos va configurando el dominio de la muestra relacionada con la teoría. Por lo que la selección de la muestra es un procedimiento abierto y *ad hoc* y no un parámetro a priori del diseño, es decir una muestra por conveniencia.

Se contó con 13 profesores de educación física y 16 profesores de artes, 2 coordinadores y 2 directivos, todos pertenecientes a una zona escolar de educación secundaria pública conducidos por el director de una escuela secundaria.

El muestro teórico genera la recogida de datos y decide que datos serán recogidos a través de los instrumentos: la observación participante en los mismos escenarios en que acontecen las interacciones; entrevistas, diseñadas en una primera fase. Se seleccionan los casos por sus semejanzas, posteriormente se eligen por sus diferencias, la creación de categorías se establece por sus semejanzas.

Hipótesis, la teoría fundamentada, requiere iniciar la generación de la teoría sin hipótesis, ni ideas preconcebidas sobre el objeto de estudio, las hipótesis se generan desde el momento en que emergen los datos. El proceso comienza con códigos abiertos sobre los datos recogidos, por lo que la muestra selectiva se dirige hacia los temas que son centrales.

El contexto: esta es una sesión del Consejo Técnico Escolar denominada aprendizaje entre iguales**,** en el cual se dan cita profesores de 12 escuelas secundarias pertenecientes a las asignaturas de Artes y Educación Física, este grupo como categoría social concierne al grupo en sí y por la pertenencia, es un grupo que se percibe así mismo integrado por profesores y directivos que han desarrollado una *conciencia de nosotros*. No es solo un grupo de pertenencia, al que el sujeto se conecta pasivamente, sino que es un grupo de referencia, en el que los sujetos utilizan normas y valores sociales para orientar su pensamiento y su actuar, en una situación dada.

## 2. Interacciones por oposición (conflicto)

Las diferencias entre los individuos del grupo pueden dar lugar a conflictos, que se generan por la diferencia en la percepción simultánea de que la posición de un miembro afecta a los otros (Lewin, 1947). A continuación, se presenta escenas de la interacción: el coordinador de los trabajos plantea las siguientes preguntas que estructura de esta manera la guía:
*CO: ¿Qué les pareció el vídeo?*

A lo que se emiten diversas participaciones, pero un profesor advirtiendo el contexto manifestó:
*Do: El maestro de la técnica dice que sus clases son de dos horas y que solo da las clases una vez a la semana.*

Esta participación permite la formación de subgrupos ya que ocurre naturalmente en todo grupo, porque no todos los miembros interactúan con igual valencia e influencia.
*Do: El video es bueno, aquí lo importante es como aportamos español y matemáticas y nos quebramos la cabeza de cómo abordar estos temas desde nuestra materia dijo un maestro de un colegio.*

La atracción interpersonal, los aspectos emocionales propios, y las coaliciones de interés son más fuertes en unos miembros que en otros; por lo que surge la defensa en el marco de la comparación con el video:
*Do: Mtro., nuestra formación a los de artes no fue docentes y para nosotros no hay formación docente.*

Los subgrupos pueden adoptar la forma de parejas, de tríadas o de grupos cerrados. También, pueden darse elementos aislados, no conectados con los subgrupos y que fácilmente se convierten en cabezas de turco, que reciben la atención y crítica negativas del grupo.
*Do: los maestros de artes tenemos que hacer a los muchachos reflexivos y que no perdamos de vista que estamos en una situación que el recurso a veces no es suficiente, pero tenemos que crear estrategias para poder dar las clases.*

Los subgrupos generalmente no son un problema para el grupo, a menos que se forme una alianza tan fuerte entre los miembros del subgrupo que amenace al grupo en su totalidad, convirtiéndose entonces, tras la ruptura, el nivel intragrupal en relaciones inter-grupales.
*Do: es importante poder integrar español y matemáticas.*

Otra participación dentro del contexto permite distinguir la interacción de influencia recíproca entre sus componentes:
*Do: De la técnica dice que el problema es que le piden evaluar matemáticas y español y eso es lo que genera conflicto porque evalúo eso o mi materia.*

El profesor hace alusión a los rasgos de la normalidad mínima que se implementa en las escuelas y que engloba a la enseñanza de la lectura, la escritura y las matemáticas y que al interior de las escuelas representa una carga de trabajo adicional para los docentes, al tener un rol dentro del grupo los participantes generan una participación que los ubica dentro el contexto como objetos sociales respondiendo a sus gestos y comportamientos propios a del contexto que los rodea. En este contexto surge una participación que responde a los subgrupos que permean la interacción:
*Do: No estamos al 100% nuestro trabajo y debemos aprender más para que el resultado sea el que queremos.*

Por lo que un subgrupo atrae la participación a su servicio de acuerdo con el rol que se está jugando:

*Do: Debemos reflexionar que lo que necesitamos aprender para que nos resulten las cosas.*

Otro subgrupo continuó, mientras que la tensión bajaba:

*Do: Es casi insuficiente el tiempo para consultar en colegiado para tener la opción de intercambiar estrategias.*

Por ello, la participación en contra se ve envuelta entre la participación anterior y no tiene eco. Otros sumados a la participación de las quejas y de las críticas manifiestan de alguna manera su descontento en la forma de los espacios donde se presenta su práctica:

*Do: El desinterés, el espacio adecuado para las clases en el colegio castillo, fue parte de la intervención de los maestros de ese colegio.*

Otros se confunden de contexto de participación:

*Do: El dilema era como presentar el arte contemporáneo.*

El conflicto de intereses, según esta concepción, nunca llega a ser algo más que un choque entre los propósitos de los actores individuales y los intereses de la colectividad (Giddens, 2012, p. 130).

**3. Interacciones oposición (competición)**

El coordinador de los trabajos emite una breve explicación acerca del motivo de la reunión manifestando las reglas para el grupo:

*Do: El director da una explicación sobre el motivo de la reunión.*

Dadas las reglas, se inicia la sesión con un video denominado *Maestros aprendiendo juntos*. Esta muestra a un maestro de matemáticas, donde se muestran formas diferentes de enseñar con actividades diferenciadas e innovadoras.

*Do: Se muestra un video denominado aprendiendo juntos.*

A partir del video, el director media la participación con la siguiente pregunta:

*Dr: ¿Cómo aprenden los maestros?*

A lo que se abre un escenario de interacción entre los profesores y directivos conducidos por la participación del director:

*Do: Las diversas respuestas atienden al intercambio de experiencias.*

El director suma su participación:

*Dr: Queriendo aprender.*

Se va generando una interacción en que el grupo se separa en los distintos subgrupos que abordan las distintas escuelas participantes y por lo tanto se muestra la competición entre ellas:

*Dr: pregunta directamente sobre cuál era el propósito del video.*

Los maestros trabajan en equipos sobre la reflexión del texto anterior de cómo aprenden los maestros y se vierten las siguientes participaciones:

*Do: Lo que se me hizo interesante fue la intervención de otros maestros de observadores y que aceptó con agrado las críticas de sus colegas*

*Do: Se generó en la clase el interés por parte de los alumnos.*

*Do: La actitud es importante en la enseñanza.*

*Do: La apertura del profesor para aceptar la retroalimentación para mejorar su práctica.*

*Do: Es importante que al maestro le guste lo que hace para poder de esta manera transmitir con gusto el conocimiento a los alumnos*.

En la búsqueda grupal de respuestas se observa una interacción simbólica de competición porque los profesores buscan las mejores respuestas en el sentido de que debe ser el profesor:
*Dr: ya no existe la forma tradicional de impartir clase y el acomodo de las aulas.*

De esta manera, hace sentir a los profesores que existen otras formas de abordar el proceso de aprendizaje y enseñanza en las aulas, generando con esto una división grupal. Se continúa con los trabajos y a partir del video se les pide a los profesores que manifiesten lo que han puesto en práctica y lo que no se ha puesto y las razones por las que no las he puesto en práctica:
*Dr: Los profesores trabajaran en equipos para exponer una problemática.*

Se les pide a los profesores que preparen un a presentación en grupos de acuerdo a las escuelas a las que, de intervención, los recursos y los materiales utilizados para afrontarla y se espera la socialización de estos trabajos**.**

**4. Interacciones por acomodación (combinación)**

En este apartado, los profesores manifiestan como realizan sus prácticas en el que se van sumando de forma competitiva las participaciones:
*Do: Creer que se puede aprender de los demás, tener interés y cariño por los alumnos, así como entusiasmo.*

La participación que busca justificar la profesión genera una interacción por oposición en el contexto:
*Do: Que lo ponen en una situación externa de presión.*

Enunciando la presión en la búsqueda del aprendizaje de los alumnos, a lo que se responde:
*Do: Apatía en general de algunos alumnos, Tiempo y horarios, los alumnos no siguen las instrucciones.*

Las participaciones se van dando en este sentido, desviando la responsabilidad a los alumnos:
*Do: El ambiente social propicia que los alumnos tengan este tipo de actitudes***.**

Esta participación desvía el espacio generando la competición:
*Do: Tener la apertura para saber que les gusta a los alumnos para poder integrarlos a las actividades.*

La competición de los profesores en defensa de sus asignaturas:
*Do: Lo que cuesta más trabajo que se interese que les guste, en los diagnósticos hay poca autonomía y propuesta creativa, en el arte abstracto.*

Por lo que la defensa se manifiesta:
*Do: Los alumnos tienen la capacidad de llevar un seguimiento de indicaciones escritas y la realización de actividades.*

Se ponen en la mesa a la planeación como estrategia que defiende a la asignatura:
*Do: Estrategias para intentar resolver la problemática: Las planeaciones fueron diseñadas para comenzar un proceso de realización de productos visuales.*

Las propuestas se manifiestan y termina con la realización de la actividad.:
*Do: Se utilizan hojas de papel, colores, recortes, acuarela acrílica, jabón, cartón.*

## 5. Interacciones por acomodación (fusión)

Las interacciones por acomodación, este proceso de interacción permite impedir regular o autocontrolar el conflicto para buscar la coincidencia, esta se manifiesta cuando se advierte que el rumbo que se lleva no es el adecuado para el grupo en interacción.

Así pues, los grupos genera regulación y control, en otras palabras, la posibilidad de llevar a cabo acciones que conduzcan al logro de metas y este solo se presentan en la interacción que crea su estructura mediante la conciencia de nosotros. Por lo que en esta escena los actores manifiestan después de la discusión sobre el video donde el profesor busca el aprendizaje de sus alumnos:

*Do: Se acepta como interesante las críticas de los colegas.*

La participación busca la fusión, la interacción marca como símbolo que es entendido por todos los participantes como conciliadora, por lo cual se continúa en la misma línea, siguiendo las interacciones y las indicaciones de la simbolización inicial:

*Do: Se generó en la clase el interés sobre los alumnos.*

Sobre estas interacciones se sobrevienen las que buscan la acomodación:

*Do: La apertura del profesor.*

Se continúa en la misma significación simbólica que dio apertura:

*Do: Que al maestro le guste lo que hace.*

Además de:

*Do: Respeto a la opinión y a la experiencia del otro.*

Se parte del compromiso de quien participa para señalar su posición:

*Do: Para aprender hay que comprometerse con la tarea y dedicar el tiempo necesario.*

Se enfatiza el compromiso:

*Do: Que lo ponen en una situación externa de presión.*

Los espacios compartidos entre los profesores:

*Do: Identificar los tiempos disponibles para ser utilizados en la tarea de aprender; de no hacerlo, no podrá aplicarse a aprender con seriedad.*

Se parte de la indicación detectada en el video:

*Do: Oportunidades de formación que están a su alcance y que permita cubrir sus necesidades académicas en colegiado para ser realmente efectivos en la mejora de los aprendizajes de sus alumnos.*

Sobresale las aptitudes del profesor en el video y se incita a este valor:

*Do: Distinguir sus aptitudes, actitudes y habilidades para saber a qué grupo integrarse, preferiblemente a grupos de libre adscripción que comparten un interés común, y con asesorías o tutorías apropiadas.*

De estas interacciones se desprenden algunas pretensiones:

*Do: Interviene el maestro de la EST algunas propuestas para solucionar la problemática.*

También las interacciones permiten distinguir subgrupos:

*Do: Reconoce el trabajo de la maestra de la técnica que de ahí partirá para implementarla en sus clases. Maestra del colegio.*

## 6. Discusión de resultados

Desde los pioneros de la psicología social, la interacción es la unidad de acción cuyo significado despende del *status,* es decir la posición que el actor posee dentro de la sociedad, posición la cual está determinada por esta misma (Parsons, 1884, p. 36). La interacción colectiva es la fuerza del grupo integrado en el Consejo Técnico Escolar, desde la perspectiva de los participantes (Eubanck; como se citó en Sturmey, 1998).

En este análisis las interacciones por oposición que generan conflicto parten de los intereses individuales que, al agruparse brotan manifestando lo que en su centro de trabajo viven y este espacio manifiestan su desagrado contex tuados en la interacción colectiva, aunque saben de antemano que no es el lugar porque el mediador de la reunión no puede intervenir su situación, por lo que los actores entidades relacionales interdependientes conforman un sistema abierto en permanente interacción:

*Do: El maestro de la técnica dice que sus clases son de dos horas y que solo da las clases una vez a la semana.*

Esta apertura genera la entrada a que los actores en esta interdependencia les den el mismo sentido a sus interacciones y de "influencia recíproca" encaren en el grupo una competición por establecer el liderazgo que involucra a los sujetos vivientes y personados en la interacción, involucrados como sujetos socializados en sus relaciones y prácticas sociales las relaciones (Habermas ,2015, p. 24).

Por lo que las interacciones que señalan la competición como indicador que simbólicamente señala la dirección o el sentido de interpretación entre profesores y directivos. Las interacciones por competición generadas después de que surge el liderazgo entre los grupos, por ejemplo:

*Do: Se acepta como interesante las críticas de los colegas*

Enumerándose de esta manera la producción de sentido entre los grupos en interacción. Estas interacciones son un proceso continuo de calibración mutua: cada cual imagina estar en el lugar del otro a fin de adivinar sus intenciones y estrategias, es decir es un espacio negociado, sus actos y ademanes influyen en los otros hasta llegar a un acuerdo negociado. El interaccionismo simbólico deriva de la influencia que tienen unas personas sobre otras.

Para Parsons, tiene que haber una integración entre las motivaciones de los individuos y los criterios normativos:

> El problema del orden y, por ello el de los sistemas estables de la interacción social (o lo que es igual, de la estructura social), se centra en la integración de la motivación de los actores con los criterios normativos culturales que integran el sistema de acción, en nuestro contexto interpersonalmente (Parsons, 1980, p. 44).

En las interacciones cara a cara; o sea, ego y alter, *Alter* de acuerdo con Parsons es lo simbólico en la dimensión social; con generalizados se refiere a la diversidad de las situaciones; es decir, a la dimensión objetual del sentido en proceso.

> El sentido de las interacciones en combinación establecidas de acuerdo con el *status,* posición que el actor posee dentro del grupo, la cual está determinada por el sistema de interacciones como condición básica para que pueda estabilizarse un sistema de interacción es que los intereses de los actores tiendan a la conformidad con un sistema compartido de criterios de orientación de valor (Parsons,1980, p. 44-45).

El momento en que la simbolización establece un orden social que es asumido como la regulación y la solución consiste en algún tipo de armonización o integración de los intereses individuales de los actores (Giddens, 1976 y 2012).

En este momento, las interacciones después de haber buscado diversas salidas sobrevienen el orden social que viene a hermanar los propósitos de los diversos miembros de una colectividad con la integración de patrones de valor en un consenso internamente simétrico.

## Conclusiones

De acuerdo con Blumer (1969), el interaccionismo simbólico se resume en tres premisas: la primera es que las personas actúan en relación a las cosas a partir del significado que las cosas tienen para ellos, por lo que los profesores y directivos reunidos en colegiado han generado sus propias normas y valores, así que las interacciones en competición y acomodación son parte de su sentido en el que ellos van construyendo su actuar y sus grupos en interacción.

La segunda dice que el contenido de las cosas se define a partir de la interacción social que el individuo tiene con sus conciudadanos, la interacción entre profesores y directivos, genera un contenido de oposición y acomodación que ellos regulan y controlan a partir de su liderazgo.

El tercero implica que el contenido es trabajado y modificado a través de un proceso de traducción y evaluación que el individuo usa cuando trabaja las cosas con las que se encuentra, los procesos de interacción usados en las temáticas del trabajo colegiado permiten un proceso de negociación que se ejerce desde la competición entre ellos, generando una cultura del nosotros.

## Referencias bibliográficas

Cornejo, J. (2006). *El análisis de las interacciones grupales: las aplicaciones SOCIOS*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

E. Eubanck (1998). History and contribution of organizational behavior management to services for persons with developmental disabilities. En P. Sturmey (1998). *Journal of Organizational Behavior Management*, 18, 2-3.

Giddens, A. (1976). Classical Theory and the Origins of Modern Sociology. En *American Journal of Sociology*, 8 (4), 703-729.

Giddens, A. (2012). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las ciencias comprensivas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Habermas, J. (2015). *Mundo de la vida, política y religión*. Madrid: Trota.

Jacob, M. (1961). Who Shall Survive? New York: Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama. Buenos Aires: Paidós.

Lewin, K. (1947). *Principles of topological psychology*. New York: McGraw-Hill.

Parsons, T. (1980). *El sistema social*. Madrid: Alianza.

Parsons, T. (1984). *La estructura de la acción social*. Madrid: Guadarrama.

Parsons. T. (2008). *Conflictividad, normatividad y cambio social*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones CLACSO.

Simmel, G. (1917). *Cuestiones Fundamentales de Sociología*. Barcelona: Gedisa.

# Evaluación del Programa de Inglés del Tronco Común de las licenciaturas de la UDAL

Juan Manuel Zapata Nava

Norma García Jorge

**Resumen**

Este artículo tiene como propósito abordar el tema de evaluación de programas y la importancia del idioma inglés como una herramienta necesaria para los egresados de la Universidad de América Latina del Estado de Puebla, México. Particularmente considera la preocupación por medir la calidad del programa de inglés del Tronco Común de la UDAL, con la finalidad de verificar si los objetivos enunciados en dicho programa se cumplen y se ven reflejados en la formación de sus egresados. Finalmente, se presenta un análisis y una reflexión con respecto a los supuestos teóricos y metodológicos que pueden ayudar a realizar esta investigación y llevarla a su plena conclusión, sugiriendo la aplicación del modelo de la Orden por sus características y dimensiones que ayudarán a medir la calidad de dicho programa.

**Palabras clave:** Evaluación de programas, calidad, idioma inglés, tronco común, objetivos.

## Introducción

Este documento busca conocer la importancia del idioma inglés en la educación superior como herramienta para enfrentar los retos del mercado laboral y el contexto actual. Gracias a la globalización y a los avances tecnológicos, estamos viviendo una nueva etapa de la educación superior, la cual tiene que ver también con la internacionalización. Como consecuencia, se requiere que los alumnos quienes están estudiando una carrera profesional, salgan mejor preparados y cuenten con las herramientas necesarias para enfrentar este mundo globalizado en el que vivimos.

En este sentido, existen políticas educativas que demandan la movilidad tanto de docentes como de estudiantes para poder compartir y aprender cosas nuevas en otros lugares, principalmente en el extranjero. Por esta razón, surge la necesidad de aprender un segundo idioma que es el inglés en el caso de México, y es por ello que la materia de inglés se imparte actualmente en la mayoría de las instituciones de educación superior tanto públicas como privadas en nuestro país.

Principalmente, se intentará identificar las habilidades que se requieren desarrollar para adquirir las competencias comunicativas necesarias del idioma inglés en el contexto mexicano. Además de identificar el tipo de vocabulario que se requiere aprender en cada una de las carreras de acuerdo con el perfil de egreso de los estudiantes. En otras palabras, se busca analizar la pertinencia y la calidad de los programas de inglés con respecto a las necesidades del contexto actual.

A continuación, se pretende realizar una evaluación de un programa de inglés que forma parte del tronco común de una IES privada denominada Universidad de América Latina de la ciudad de Puebla. Con la finalidad de revisar si el programa de inglés del tronco común que llevan todas y cada una de las Licenciaturas de la UDAL, cumplen con los objetivos de la institución y atienden a las necesidades reales del mercado laboral y del contexto global que hoy en día demanda cierta competitividad en las nuevas generaciones.

Finalmente, se analizarán los resultados de la evaluación del programa de inglés antes mencionado, con la finalidad de detectar puntos de oportunidad y así poder mejorar o actualizar dicho programa en caso de ser necesario. O incluso realizar una nueva propuesta que ayude a fortalecer la preparación académica de los alumnos egresados de las diferentes licenciaturas ofertadas por la universidad antes mencionada.

## 1. Reflexión sobre los motivos y fines que justifican la investigación

Debemos recordar que el ser humano cambia constantemente, por lo que, al pertenecer a una sociedad, ésta tiende a cambiar también, y por ende el contexto; es por ello que en materia educativa se recomienda actualizar constantemente los programas y planes de estudio para satisfacer las necesidades del mercado laboral.

Actualmente, "nuestras sociedades están envueltas en un complicado proceso de transformación. Una transformación no planificada que está afectando a la forma como nos organizamos, como trabajamos, como nos relacionamos, y como aprendemos" (Marcelo, 2001, p. 532). Derivado de esto, los conocimientos, en nuestros días, tienen fecha de caducidad y ello nos obliga ahora más que nunca a establecer garantías formales e informales para que los ciudadanos y profesionales actualicen constantemente sus competencias y habilidades. Hemos entrado en una sociedad que exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje.

Hoy en día, los modelos educativos han tenido que cambiar de acuerdo a las necesidades de los alumnos y a las demandas de las empresas en México; es por ello que es necesario actualizar constantemente los programas y planes de estudio.

De acuerdo con la breve revisión de literatura, se han realizado demasiadas investigaciones sobre evaluación de programas de estudio; sin embargo, dentro del área de los idiomas en el nivel Superior, son pocos los estudios que se han realizado sobre evaluación de programas de

inglés específicamente. Además, la mayoría de los estudios realizados en nuestro país, son de instituciones públicas y no privadas.

Con la ayuda de esta investigación, se podrían identificar las necesidades de los estudiantes, así como la eficacia y las deficiencias del programa de inglés del Tronco Común de la UDAL, lo que ayudaría en gran medida a mejorar dicho programa; ya que, de acuerdo con las autoridades de la institución antes mencionada, no se ha realizado un estudio reciente a fin de conocer las condiciones del programa de inglés.

Por su parte, la UDAL pretende formar profesionistas de excelencia, con liderazgo y ética profesional, mediante la continua actualización de planes y programas de estudio, empleando técnicas didácticas de vanguardia, soportadas por equipo tecnológico avanzado, contribuyendo a una mayor equidad en el acceso a la educación superior, favoreciendo el desarrollo socioeconómico y cultural del país (Universidad de América Latina, 2010). Es aquí donde se enuncia la necesidad de actualizar los programas y planes de estudio, por lo que esto justifica claramente la razón de ser de este estudio.

## 2. Modelos de evaluación y teorías (análisis de teorías)

Para poder realizar esta investigación es necesario comprender el concepto de evaluación, el cual se puede definir de una manera muy general como la recogida sistemática de información con el objeto de tomar decisiones curriculares (Richards y Schmidt, 2010, p. 206). La evaluación dentro del ámbito educativo es un concepto muy general y puede abarcar muchas cuestiones, desde la evaluación a las instituciones educativas, a los propios actores como lo son los profesores y alumnos, hasta los programas de estudio de una manera más particular dentro de la evaluación curricular.

Además, Díaz (2013) menciona que el proceso de evaluación es complejo y lo concibe como un prisma el cual tiene muchas caras; es decir, la evaluación no se debe concebir como unívoca o asumir que se puede aplicar de manera general como si fuera una regla universal.

Si bien se puede inferir que con la ayuda de la evaluación se obtienen resultados buscando mejorar la calidad educativa en la mayoría de los casos, los procesos de evaluación resultan ser diferentes en cada caso, debido a que dichos procesos obedecen a un contexto determinado.

Como se puede observar, la evaluación de cualquier tipo aporta elementos para la toma de decisiones basándose en ciertos criterios dependiendo de un contexto en específico. En este sentido, resulta necesario conocer un poco más sobre la evaluación educativa, por lo que en este apartado se revisarán los antecedentes de la evaluación para poder comprender un poco más sobre este concepto que resulta ser tan amplio y muchas veces polémico.

De acuerdo con Mora (2004), los períodos de la evaluación se clasifican en cuatro generaciones de la siguiente manera, la generación de medición incluye el periodo pre-tyleriano, la generación descriptiva incluye el período tyleriano, la generación de juicio incluye dos períodos: el de la inocencia y el del realismo; finalmente, la generación constructivista que también incluye dos períodos: el profesionalismo y la autoevaluación.

A lo largo de estos períodos fueron surgiendo nuevas propuestas de evaluación de importantes teóricos acorde a los diferentes contextos históricos que marcaron cada una de las generaciones mencionadas en el párrafo anterior.

Uno de los teóricos más importantes dentro de la evaluación es Ralph Tyler, a quien se le considera como el padre de la evaluación educativa al ser uno de los pioneros en la materia; por esta razón, como podemos darnos cuenta, los períodos antes mencionados se clasifican en torno a Tyler.

La propuesta de Tyler se enfoca en los objetivos: para Tyler, la evaluación determina en qué medida han sido alcanzados los objetivos y para ello, sugiere realizar comparaciones entre los resultados y los objetivos propuestos en un programa de estudios (Tyler 1974 y Rama, 1989; como se citó en Mora, 2004).

Como se puede ver en la cita, Tyler se interesaba únicamente en los resultados obtenidos por la evaluación creyendo firmemente en que la educación se podría mejorar al analizar dichos resultados, y comparándolos con los objetivos de un determinado programa de estudio.

Con respecto a otros teóricos que retomaron la estrategia de Tyler como fundamento para sus nuevas propuestas fueron Scriven y Stufflebeam alrededor de los años 70 (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 94-97; como se citó en Mora, 2004). En el caso específico de Scriven, él propone que la evaluación no se debe enfocar únicamente en los resultados, sino que también se debe hacer durante el proceso para seguir el desarrollo del programa.

En el caso de Stufflebeam, él estima a la evaluación como pro-activa, donde se considera la toma permanente de decisiones sobre los procesos del programa, y retro-activa con la función de rendición de cuentas sobre los resultados finales del programa (De la Orden, 2000, p. 383).

También Stufflebeam sugiere que además de los resultados y el proceso, también se deben tomar en cuenta el contexto y la situación inicial o entrada, con la finalidad de orientar la mejora de los programas y su gestión. A raíz de todo esto, Stufflebeam propone un modelo de evaluación que incluye cuatro etapas: Contexto, Insumo, Proceso y Producto.

Por otra parte, en el caso de México, se le da cierta importancia a la evaluación a partir de los años 90 en el periodo de Carlos Salinas de Gortari, cuando comienzan a surgir los organismos y programas evaluadores en nuestro país; uno de los programas fue el denominado Programa para la Modernización Educativa (Díaz, 2013, p. 264).

Sin embargo, aunque la evaluación educativa ha incursionado en México desde hace aproximadamente tres décadas, fue hasta hace algunos años cuando se comenzó a darle mayor seriedad por parte de los investigadores; ya que a pesar de que desde el principio se pretendía elevar la calidad educativa, todavía no se ha podido llegar a dicha meta en su totalidad.

En la actualidad, la evaluación juega un papel fundamental en toda actividad humana intencional o en la acción sistemática de las empresas individuales o colectivas del hombre. De la Orden (2000) señala que la evaluación constituye fundamentalmente un juicio de valor sobre una realidad apoyándose en una comparación. De esta manera, se considera que la comparación y el juicio son dos aspectos fundamentales de la evaluación.

Como ya se mencionó, la evaluación está presente en nuestra vida cotidiana, y por lo general se evalúa para poder realizar una toma de decisiones con respecto al objeto de estudio

que en el caso muy particular de esta investigación es el programa. Es por ello que se debe tratar de definir a que se refiere la evaluación de programas; De la Orden la define de la siguiente manera:

> La evaluación de programas como el proceso sistemático de recogida, análisis e interpretación de información relevante y fiable para describir un programa educativo, o una faceta significativa del mismo, y formular un juicio sobre su adecuación a un criterio o patrón, que represente un valor aceptado de datos, como base para la toma de decisiones sobre tal programa o faceta programática (De la Orden, 2000, p. 383).

Como se puede observar en la cita, la evaluación se concibe como un proceso dónde se requiere de recolectar datos para analizarlos e interpretarlos, y posteriormente establecer un juicio, para así poder tomar decisiones con respecto a un programa.

En este sentido, se debe recordar que, al realizarse la evaluación de un programa, se pueden obtener tanto resultados deseables como no deseables, y la mejora de dicho programa se da con base en el análisis de dichos resultados. Sin embargo, en caso de que se obtengan resultados no deseables y representen alto grado de negatividad, se puede llegar hasta anular o cambiar dicho programa en lugar de mejorarlo.

De acuerdo con de la Orden, él recomienda asociar la evaluación a las distintas fases del programa que son planificación, desarrollo y aplicación, además de la asociación recomendada, se sugiere detectar las necesidades, ya que se considera como el paso inicial para realizar una evaluación. Con esto se asegura la funcionalidad del programa al verificar su coherencia con las aspiraciones, expectativas y necesidades de individuos y grupos. Además, considera que la evaluación de programas educativos representa un papel fundamental para promover la funcionalidad, la eficacia y la eficiencia de la educación; así como para medir la calidad de dichos programas.

Finalmente, como se ha revisado a través de este apartado, la evaluación en un inició se limitaba única y exclusivamente al desempeño de los alumnos dentro del aula sin tomar en

cuenta los factores externos que influían en su rendimiento académico; y también se tomaban en cuenta únicamente los objetivos finales. Hoy en día, se ha abierto el panorama y se toman en cuenta muchos otros factores que determinan no solamente el rendimiento académico de los alumnos dentro del aula sino también a los profesores, los programas de estudio y hasta las mismas instituciones educativas.

## 3. Estudios del tema a tratar

A partir de la necesidad de actualizar los programas, surge la necesidad de revisar algunas de las investigaciones sobre la evaluación de los programas de inglés en el nivel superior que se han hecho en las últimas dos décadas; todo esto con el propósito de indagar sobre los enfoques teóricos y diseños metodológicos que se realizaron en cada una de las investigaciones consultadas.

Para poder realizar este trabajo, se revisaron tesis de maestría y doctorado; así como artículos arbitrados ubicados en repositorios académicos. En un principio se pretendía realizar un diagnóstico sobre la enseñanza del inglés, pero al revisar la literatura, nos percatamos de que todo apuntaba a los programas encontrando en los resultados de varias investigaciones consultadas, la importancia de revisar los programas de estudio para así poder mejorar la calidad educativa. Por esta razón, estamos convencidos de que evaluar el programa de inglés de la UDAL, ayudará a conocer la calidad del programa de acuerdo con el contexto actual.

Inicialmente se hallaron 14 fuentes relacionadas con el tema de investigación, pero finalmente se analizaron y clasificaron detalladamente, hasta seleccionar únicamente ocho fuentes por su valioso contenido que ayudarán a justificar la importancia de esta investigación.

Es importante mencionar que al tratar de investigar sobre la evaluación de programas de inglés no se encontraron suficientes artículos o tesis relacionados sobre el tema, a pesar de que éste forma parte de la evaluación curricular; sin embargo, sí fue posible encontrar otros

artículos relacionados a la evaluación de la enseñanza del inglés, evaluación de las necesidades del idioma inglés, evaluación de proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, etcétera.

Dentro de estos estudios tenemos el desarrollado por Batista *et al.* (2007), titulado Estudio diagnóstico sobre la enseñanza del inglés técnico en ingeniería. El estudio se llevó a cabo en la Facultad de ingeniería de Luz (Universidad de Zulia), Venezuela, específicamente de las escuelas de Química, Mecánica y Petróleo. En este estudio se utilizó una metodología de tipo descriptivo bajo un diseño de investigación documental. Además, se basó en el análisis de los datos obtenidos a través de encuestas realizadas a una muestra aleatoria simple conformada por 50 estudiantes de las escuelas antes mencionadas.

De acuerdo con sus conclusiones, el trabajo realizado sirvió de preámbulo para la determinación de los objetivos y contenidos, el tipo de destreza del idioma a desarrollar, las actividades que habrán de realizarse y todos aquellos aspectos que servirán de insumo invaluable para el rediseño del programa de Inglés Técnico de estas escuelas (Batista *et al.*, 2007).

Otro estudio realizado fue el de Ballestero y Batista (2007), titulado *Evaluación de la Enseñanza del Inglés con Fines Específicos. El estudio se realizó en distintas universidades de Venezuela para realizar un análisis del contexto*. En este, se aplicó un estudio comparativo de los programas utilizados para la enseñanza del inglés con fines específicos. Las universidades participantes fueron Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), Instituto Universitario de Tecnología de Cabimas (IUTC), Instituto Universitario de Tecnología Readic (UNIR), el Instituto Universitario Politécnico Santiago Mariño (IUPSM) y la Universidad del Zulia (LUZ). En esta investigación, se utilizaron tres diferentes cuestionarios dirigidos a los 7 programas de cada una de las universidades, a 15 profesores encargados de implementar los programas, y a 1188 estudiantes, respectivamente, con la intención de recolectar los datos para el análisis.

En base a los resultados de esta investigación, se encontró que la totalidad de los programas analizados tienen como objetivo general desarrollar destrezas lectoras en los estudiantes; sin embargo, se detectó que dicho objetivo no se cumple. Por lo que, se propone una revisión más

profunda bajo un enfoque comunicativo que tome en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes (Ballestero y Batista, 2007).

Por otra parte, en el estudio realizado por Valdés *et al.* (2015), titulado *Diagnóstico sobre la integración de las habilidades comunicativas en inglés IV en el perfil Citohistopatología*, se realizó un estudio descriptivo transversal en la Facultad de Tecnología de la Salud de la Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara, Cuba, en el período comprendido de septiembre de 2011 a junio 2012. El universo estuvo constituido por el total de estudiantes matriculados en ese curso en el perfil Citohistopatología. Con respecto a la muestra, fueron 20 estudiantes de 2do año, y 10 profesores de la disciplina inglés del departamento. Esta investigación se realizó por medio de análisis de documentos, observación de clases de inglés IV, cuestionario a estudiantes y entrevistas a profesores.

En cuanto a los resultados, el diagnostico identificó carencias metodológicas que limitan a los profesores para lograr la integración de las habilidades en el idioma inglés, lo que repercute en la aprehensión, por parte de los estudiantes de las competencias comunicativas que requieren para su futuro desempeño profesional (Valdés *et al.*, 2015).

En el caso del estudio de Uriarte (2007), titulado *La enseñanza de lenguas en la UNAM*, resultó indispensable hacer un diagnóstico sobre el estado que guarda la enseñanza de los idiomas extranjeros en la Universidad Nacional Autónoma de México. Se realizó una revisión de los requisitos de cada plan de estudios en cada dependencia, tomando en cuenta el papel que desempeña el conocimiento de una lengua extranjera en la formación de profesionales en las distintas áreas. Aunque solamente se consideraron 23 sedes, las cuales se seleccionaron por ser aquellas que tienen una mayor estructuración en sus áreas de lenguas y se imparten algunos cursos de manera permanente.

Finalmente, a partir de este diagnóstico, resulto clara una gran diversidad en la oferta de cursos de lenguas en la UNAM. Por lo que surge la necesidad de definir puntos de referencia comunes para toda la comunidad de tal manera que se promueva un sistema flexible de

equivalencias que permita a los estudiantes transitar tanto del bachillerato a la licenciatura como entre los distintos centros de lenguas de la UNAM (Uriarte, 2007).

En el estudio realizado por Pérez (2008), titulado *Evaluación del Programa de inglés de la carrera de TSU de Mecatrónica de la UTP*, se hizo una investigación cuantitativa. Además, se realizó con la participación de los alumnos de la escuela de Mecatrónica de la Universidad Tecnológica de Puebla. En el cuatrimestre Septiembre-Diciembre de 2005, se trabajó únicamente con los alumnos de 4º, ya que era su último nivel de inglés a cursar, por lo que se tuvo un panorama más amplio acerca de los programas de estudio, al tener más tiempo de haber tomado clases en la universidad.

Dentro las conclusiones de este estudio, los estudiantes consideran que los objetivos del programa de estudio son claros, cubren sus intereses y el número de horas se considera suficiente para alcanzarlos. Sin embargo, determinan que estos no tienen mucha relación con las necesidades actuales de los alumnos y del mercado laboral. Además, los estudiantes propusieron que los objetivos que se deberían agregar eran aquellos relacionados con la comunicación oral porque consideran que es importante comunicarse en inglés (Pérez, 2008).

Por otra parte, de acuerdo con la investigación realizada por Romero (2006), titulada Evaluación diagnóstica de las necesidades del idioma inglés en la Maestría de Educación Superior de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, el estudio es de corte cuantitativo. Además, el estudio se define como exploratorio porque, aunque ya existen otros estudios sobre análisis de necesidades, estos se han efectuado en otros entornos a nivel licenciatura. También se considera descriptivo porque se buscó describir la situación de un entorno específico. El estudio se realizó para especificar algunas características y perfiles propios del grupo de alumnos de la MES.

Con respecto a los resultados, se considera que el inglés es una de las lenguas extranjeras más importantes, debido a que la comprensión de lectura, la investigación documental y el desarrollo del marco teórico son los aspectos más importantes donde se puede aplicar el inglés. A pesar de que todas las habilidades son importantes, la percepción de los alumnos indica que

la lectura y la gramática son herramientas que se aplican mayormente en la construcción del proyecto de investigación; sin embargo, es conveniente señalar que un investigador no solo tiene la tarea de leer, sino la de comunicarse oralmente y por escrito, no solo para su proyecto de investigación sino también para la información que se utiliza en clase (Romero, 2006).

Otro estudio realizado fue el de Ortiz (2006), titulado Evaluación diagnóstica del curso de inglés en la Licenciatura de Enfermería, en modalidad semi-escolarizada a partir de las necesidades de los actores. La investigación es de corte cuantitativo, además de ser exploratorio, ya que, de acuerdo con el autor, en ese momento no había otro estudio similar a ese. El instrumento utilizado fue un cuestionario aplicado a cuatro grupos de estudiantes del sistema de universidad abierta en la FE de la BUAP de la generación 2004-2005, de la siguiente manera: dos grupos durante el periodo noviembre 2004 – enero 2005, y dos grupos durante el periodo septiembre-noviembre 2004. Además de una guía de entrevista a profesores que habían trabajado en el SUESAD.

De acuerdo con los resultados, se sugiere la adaptación de una metodología de enseñanza donde los alumnos sean parte importante en la elaboración de este. Una metodología en la cual, el curso se planee de acuerdo a las necesidades reales e intereses de los estudiantes para de esta forma optimizar el tiempo hora-clase con el que se cuenta. Además de proponer un consejo o comisión permanente especialista en la enseñanza de lenguas y educación superior involucrados con los especialistas de la enfermería de la misma facultad para proponer cambios y mejorar el curso de inglés cada año escolar o cuando sea pertinente por medio de evaluaciones de calidad como la aquí presentada, y de igual forma poder hacer diagnósticos de necesidades de vez en cuando ya que las necesidades cambian año tras año y así poder contar con un programa que cuente con los parámetros de calidad (Ortiz, 2006).

El estudio realizado por Gutiérrez (2005), titulado *Evaluación de la eficiencia del programa de TCU inglés en la facultad de derecho y ciencias sociales BUAP*, es de tipo cuantitativo. Además, la metodología fue descriptiva y sumativa; los instrumentos se aplicaron tanto a alumnos como a docentes. En el caso de los alumnos, los primeros veinte de cada

sección del nivel 204 fueron entrevistados en sus respectivos salones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la BUAP, dando un total de 100. En el caso de los docentes, se les aplicó el cuestionario en sus respectivos salones y en su horario de clase al personal asignado a dicha facultad para tener al total del universo seleccionado.

Con respecto a los resultados, desde el punto de vista de los alumnos, el idioma inglés tiene una gran importancia tanto personal como profesional. Sin embargo, consideran que el programa de TCU de inglés no es muy eficaz por lo que proponen reorientar los objetivos a contenidos académicos actuales ya que el programa vigente no cubre las necesidades de la comunidad estudiantil, con respecto a aspectos académicos específicos. Además, es necesario reorientar los mecanismos de evaluación, que ayuden a la comunidad a reforzar el conocimiento adquirido y desarrollar habilidades específicas para el aprendizaje de la lengua extranjera, desde las necesidades reales de los alumnos (Gutiérrez, 2005).

Por otra parte, sobre la funcionalidad, los alumnos opinaron que es necesario el desarrollo de habilidades comunicativas durante su proceso de instrucción y la implementación de un examen oral para el mejoramiento de su competencia comunicativa, el cual abarque aspectos académicos y profesionales más que generales. Por su parte, los docentes concordaron con la comunidad estudiantil en su totalidad con respecto a la revisión de los propósitos mismos del CAAT y su utilidad, así como en la revisión de objetivos generales y específicos (Gutiérrez, 2005).

Como ya se ha analizado, en la mayoría de los estudios se menciona la importancia de revisar y actualizar los programas y planes de estudio que incluyen la materia de inglés como una de las herramientas fundamentales para poder mejorar la calidad educativa en el nivel superior. Al tratarse del idioma inglés, se menciona la importancia de desarrollar las habilidades basadas en la competencia comunicativa, dependiendo de los objetivos de los programas y planes de estudio de cada caso en particular.

## 4. Sugerencias para el abordaje de la problemática

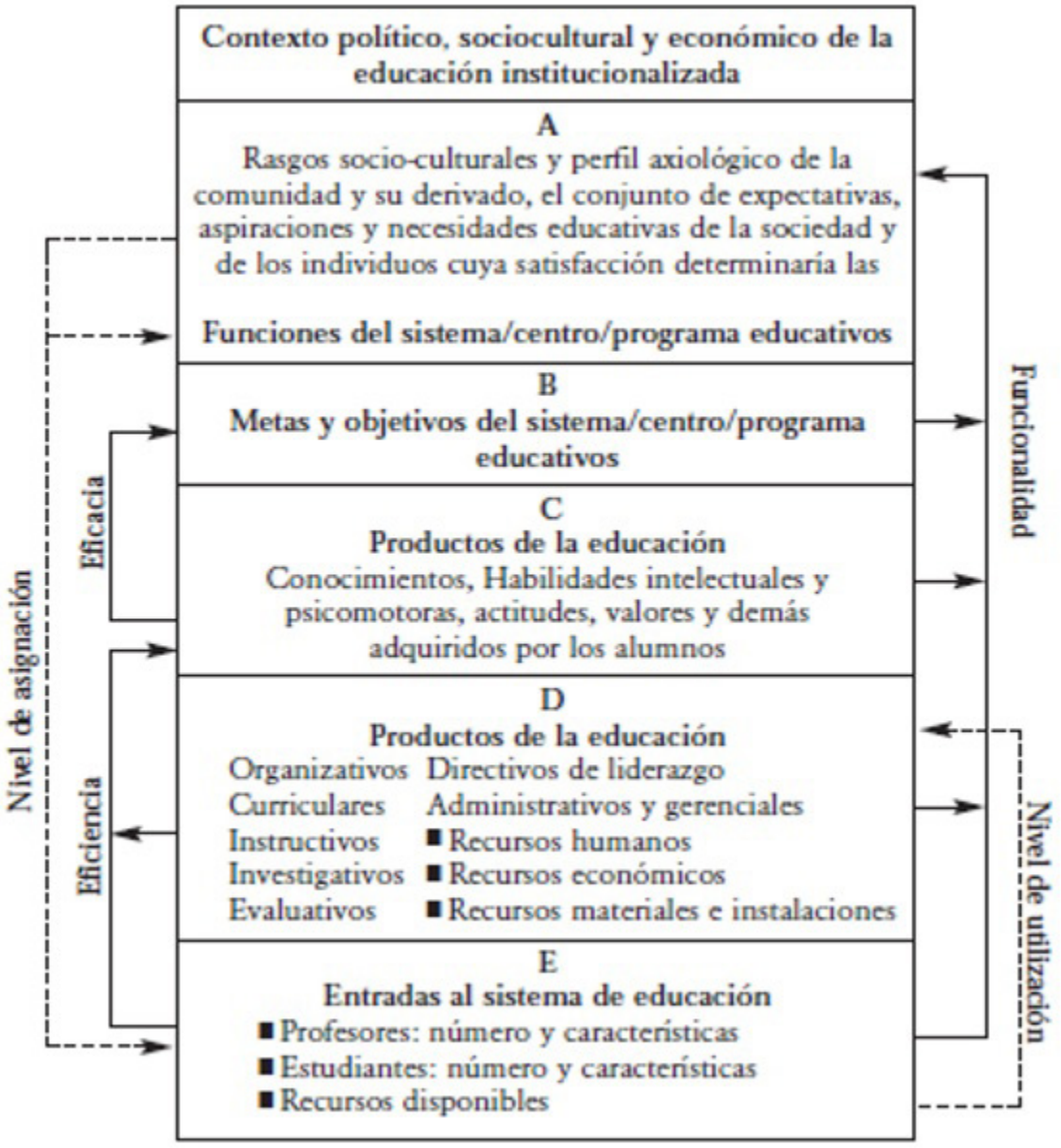
### 4.1 Modelo de la Orden

Al hablar de la evaluación de un programa, no se puede dejar de lado el concepto de calidad, ya que existe una estrecha co-relación entre ambos conceptos. En este sentido De la orden (2009) plantea la siguiente aseveración, la calidad exige evaluación y la evaluación se justifica como garantía de calidad; por lo que se podría decir que una depende de la otra y al mismo tiempo se complementan.

A pesar de que existen varios modelos con criterios muy específicos para medir la calidad, en este estudio se tomará como base fundamental, el modelo propuesto por Arturo de la Orden Hoz; ya que se considera como el más idóneo de acuerdo con lo que se pretende realizar en esta investigación.

De acuerdo con este modelo, se manejan tres dimensiones que son funcionalidad, eficacia y eficiencia, como se mencionó anteriormente, y todo funciona en torno a ellas como se muestra en la siguiente figura.

**Figura 1. Modelo sistémico de calidad del sistema educativo**




Fuente: De la Orden, 2009, p. 17-36.

La funcionalidad se relaciona básicamente con la capacidad de ajustar todos los elementos o componentes a su función desde los objetivos, productos acciones hasta los medios de que dispone un sistema o una institución.

La eficacia se enfoca básicamente en las metas y los objetivos del sistema o de la institución; en otras palabras, mide únicamente el grado del logro de los objetivos propuestos.

En el caso de la eficiencia, de manera general se apoya en la valoración de costo de todo orden que suponen los resultados obtenidos mediante la relación existente entre medios y logros; en otras palabras, se toman en cuenta los resultados en relación con los medios disponibles y las circunstancias en las que se aplica el programa.

Con respecto a los indicadores de calidad que se utilizan en este modelo sistémico propuesto por de la Orden, se dividen de acuerdo a cada dimensión antes mencionadas. Además, de acuerdo con el modelo, existe una relación de coherencia entre todos los componentes del sistema.

Finalmente, debido a las características que presenta el modelo de de la Orden, se considera como el más idóneo para poder medir la calidad del programa de inglés del Tronco Común de la UDAL que se pretende evaluar mediante el análisis de todos y cada uno de los componentes que conforman las tres dimensiones que son eficacia, eficiencia y funcionalidad.

## Conclusiones

Es evidente que la evaluación está presente en todo momento de nuestras vidas, ya sea para medir o para castigar, pero siempre buscando realizar una mejora aparente. En el caso específico de los programas de estudio se busca medir la calidad o la pertinencia para poder mejorarlos o incluso hasta para rediseñarlos en su totalidad.

De acuerdo con los estudios previos revisados en esta investigación, es necesario poner especial atención a las opiniones de los estudiantes principalmente, ya que ellos son los principales actores en el proceso de aprendizaje y son ellos quienes perciben y reciben la educación. Además, los estudiantes son a quienes se forman académicamente hablando en las universidades para poder insertarse en el campo laboral, por lo que es necesario identificar y conocer sus necesidades para poder satisfacerlas mediante el diseño y la aplicación del programa de estudio.

En este sentido, la evaluación del programa de inglés del Tronco Común de la UDAL, permitirá identificar tanto los aciertos como las deficiencias del mismo mediante el análisis de las opiniones de los estudiantes y los docentes de inglés de las diferentes licenciaturas que oferta dicha universidad.

Finalmente, al realizar la revisión de literatura, se encontró que el mejor modelo para esta investigación es el modelo de de la Orden por las características que presenta dicho modelo y por lo que se pretende medir, que es la calidad del programa de inglés antes mencionado.

**Referencias bibliográficas**

Ballestero, C. y Batista, J. (2007). Evaluación de la enseñanza del inglés con fines específicos en educación superior. *OMNIA*, 13, (1). Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73713106 [consultado el 15 de octubre de 2016]

Batista, J., Alburguez, M. y León, M. (2007). Estudio diagnóstico sobre la enseñanza del inglés técnico en ingeniería. *Revista de investigación Laurus*, 13 (25), 146-173. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111479007 [consultado el 16 de octubre 2016]

De la Orden Hoz, A. (2000). La Función Optimizante de la Evaluación de Programas Evaluativos. *Revista de Investigación educativa,* 18 (2), 381-389.

De la Orden, A. (2009). Evaluación y Calidad: análisis de un modelo. *Estudios sobre la Educación, 16,* 17-36.

Diaz, Á. (2013). *La investigación curricular en México, 2002-2011.* México: ANUIES.

Gutiérrez, B. (2005). *Evaluación de la eficiencia del programa de TCU inglés en la facultad de derecho y ciencias sociales BUAP, Maestro en Educación Superior*. México: BUAP.

Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad de conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12 (2), 531-593. Disponible en: http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/

article/viewFile/RCED0101220531A/16749Revista [consultado el 10 de septiembre de 2016]

Mora Vargas, A. I. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Actualidades Investigativas en Educación*. *Redalyc*, 4 (2), Disponible en: http://www.redalyc.org/html/447/44740211/ [consultado el 23 de diciembre de 2016]

Ortiz, D. (2006). *Evaluación diagnóstica del curso de inglés en la licenciatura de enfermería en modalidad semi-escolarizada a partir de las necesidades de los actores, Maestro en Educación Superior*. México: BUAP.

Pérez, T. (2008). *Evaluación del programa de inglés de la carrera de TSU de Mecatrónica de la UTP, Maestro en Educación Superior*. México: BUAP.

Richards, J. C. y Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied linguistics*. Londres, Gran Bretaña: Pearson Education Limited.

Romero, J. M. (2006). *Evaluación diagnóstica de las necesidades del idioma inglés en la maestría en educación superior de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Maestro en Educación Superior*. México: BUAP.

Universidad de América Latina (UDAL) (2010). *Universidad de América Latina Plantel Puebla*. Disponible en: http://udal.edu.mx/udal/index.php/2012-07-23-20-58-13 [consultado el 10 de enero de 2017]

Uriarte Castañeda, M. T. (2007). *La enseñanza de lenguas en la UNAM*. Disponible en: https://www.caahya.unam.mx/files/diagnostico_coele_jun-08.pdf [consultado el 03 de octubre de 2016]

Valdés, R. (2015). Diagnóstico sobre la integración de las habilidades comunicativas en inglés IV en el perfil Citohistopatología. *EDUMECENTRO*, 7 (1), 134-146. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742015000100011 [consultado el 12 de noviembre de 2016]

# El reto de la idoneidad en futuros docentes

Marlene Amador Cruz

Oscar González Ortega

Rosa Hernández Lecona

Martha Edith Soria Hernández

**Resumen**

A partir de la publicación de la Ley General del Servicio Profesional Docente se establecieron lineamientos emitidos por el INEE para la aplicación de un examen de ingreso obligatorio permita la incorporación al servicio, con la finalidad de afiliar a éste, profesionales que cuenten con competencias didácticas necesarias. Tomando como aspecto medular que los docentes egresados de las escuelas normales deben presentar dicho examen y obtener el status de idóneo para ejercer su profesión; y con el fin de elevar los índices de idoneidad docente, inicialmente hicimos un análisis del Perfil, Parámetros e Indicadores (PPI) y la guía de estudio, ambos para el ingreso al Sistema Educativo Nacional (SEN), los Programas de Licenciatura en Telesecundaria, así como los resultados de las evaluaciones anteriores de nuestros alumnos; posteriormente sistematizamos los datos, determinando de esta forma las áreas de oportunidad sobre las cuales establecimos los talleres de fortalecimiento curricular adecuados.

**Palabras clave**: Examen de ingreso, examen, taller.

## Introducción

En México, las actuales reformas dirigidas al sector de la Educación generaron aceptación en una parte de la sociedad. Las leyes aprobadas por el Congreso de la Unión establecieron mecanismos claros para el proceso de ingreso, permanencia y promoción docente a partir del año 2015; además, años antes impulsaron las reformas para las Escuelas Normales primordialmente en el Plan de Estudios de las Licenciaturas de Preescolar y Primaria; la Licenciatura en Secundaria y sus especialidades, no han sido objeto de la aplicación de dichas reformas, trabajando aún con el plan de estudios 1999.

El propósito de nuestro trabajo es *elevar los índices de idoneidad de los alumnos de la Licenciatura en Secundaria con Especialidad en Telesecundaria de la Escuela Normal Oficial Licenciado Benito Juárez de Zacatlán Puebla*; con el fin de cumplir dicho objetivo se diseñó un instrumento para una evaluación de diagnóstico que nos permitiera conocer las debilidades de nuestros alumnos, para posteriormente analizar y sistematizar los resultados se identificar las áreas de oportunidad; asimismo, se han realizado adecuaciones, actualizaciones a la bibliografía empleada en las asignaturas del mapa curricular y por último, el diseño e implementación de Talleres de Fortalecimiento Curricular que permitan a nuestros alumnos adquirir y lograr las competencias didácticas demandadas, según el Perfil de Egreso de la Licenciatura aunado al que describe en el documento Perfil, Parámetros e Indicadores para el Ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD).

Los estudios que hemos realizado son con el fin de contribuir a la mejora de la educación y sobre todo contribuir en la formación de docentes que responda a las necesidades de nuestros país, y como lo establecen las dimensiones y perfil parámetros e indicadores para el ingreso al servicio profesional docente.

Detallamos también las áreas de oportunidad en las que se incide además de presentar los resultados que permiten observar que gracias a los Talleres de Fortalecimiento Curricular se incrementó el índice de Idoneidad en los egresados de nuestra Licenciatura en el examen de

oposición para el Ingreso al Servicio Profesional Docente (2016-2017 y 2017-2018) y por ende un porcentaje importante de nuestros alumnos formaran parte del Sistema Educativo Nacional para ejercer su profesión.

La metodología que se lleva a cabo para la realización de este trabajo es la Investigación Acción. Lewin definió la investigación-acción como una forma de cuestionamiento autoreflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo (Esquivel, 2010).

Tomando esta referencia, entenderemos a la enseñanza como un proceso de investigación y de continua formación; al hacer un análisis de lo explicitado con antelación determinamos llevar acabo algunas acciones que nos permitieran conocer la realidad actual de nuestros alumnos y al mismo tiempo fueran el punto de partida de nuestra investigación.

El propósito fundamental de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por lo tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener.

Esta comprensión no impone ninguna respuesta específica, sino que indica, de manera más general, el tipo de respuesta adecuada. La comprensión no determina la acción adecuada, aunque la acción adecuada deba fundarse en la comprensión (Elliott, 2010).

## 1. Desarrollo

Es fundamental prestar atención al *Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas* (OCDE, 2010), pues jugó un papel sin precedentes en la definición de las políticas educativas de años recientes. En él, se precisan recomendaciones preponderantes para mejorar la educación en México; para nuestro estudio establecemos los puntos.

Atendiendo a la mejora de la calidad de la educación, el artículo tercero de nuestra constitución expresa: "El Estado garantizará la calidad de la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos" (DOF, 2013).

En las directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica se establece que la educación debe ser

> Definida como un derecho humano de todos. La importancia de los docentes en el Sistema Educativo Nacional (SEN) radica en su capacidad para concretar dicho derecho. Representan el primer punto de contacto del sistema educativo con los niños y jóvenes, así como con sus familias, y son corresponsables de mejorar los aprendizajes de sus alumnos. Por ello, los docentes son un factor clave en las reformas recientes al SEN y están en el centro de atención de las políticas públicas (INNE, 2015).

La calidad de la educación, al ser una política de carácter público, requiere del establecimiento de estándares claros para la transformación de la práctica docente. Como resultado, la reforma educativa instrumentó el SPD, en el cual se consideran cuatro procesos: ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento.

Para nuestro trabajo nos enfocamos en el primer proceso, que en la Ley General del Servicio Profesional Docente se establece la selección de docentes a través de concursos de oposición públicos "que garanticen la idoneidad de los conocimientos y las capacidades necesarias" (DOF, 20013). Además, manifiesta que la idoneidad se determina por el cumplimiento de los perfiles, parámetros e indicadores PPI de ingreso para docentes y técnicos docentes de todos los niveles educativos (SEP, 2016).

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEE al emitir los criterios técnicos para validar las evaluaciones,

Se convierte en corresponsable del diseño de los instrumentos, ello le otorga al instituto algunas atribuciones en las decisiones que se tomen con respecto a la evaluación, de ahí que

sea importante distinguir algunos de los rasgos que caracterizan el "ideario" con que coincide la junta de gobierno (Barriga, 2017); y que, sin duda alguna, en los talleres de fortalecimiento curricular lo trabajamos con los futuros docentes.

El primer Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica 2014-2015 se llevó a cabo en cumplimiento a lo dispuesto en el artículo 21 transitorio de la LGSPD, se publicó la convocatoria que contemplaba la participación para egresados de escuelas normales. A partir de los resultados de dicho examen, en noviembre de 2015 la Escuela Normal Oficial "Lic. Benito Juárez" fue una de las siete normales seleccionadas en el Estado de Puebla para reproducir el Curso de Nivelación propuesto por la SEP en coordinación con la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación DGESPE y la Comisión Nacional del Servicio Profesional Docente CNSPD cuyo objetivo se centraba en ofrecer a los egresados normalistas y profesionistas egresados de Educación Superior el fortalecimiento de sus capacidades y competencias para sustentar nuevamente el Concurso de Oposición de Ingreso a la Educación Básica 2015-2016. Este curso fue impartido de acuerdo con el Artículo 13, Fracción III, de La Ley General del Servicio Profesional Docente, publicada el 11 de septiembre de 2013, que busca asegurar, con base en la evaluación, la idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal docente, y con el Artículo 68, Fracción III, que establece que es un derecho de los sustentantes recibir junto con los resultados del proceso de evaluación o concurso, el diagnóstico que contenga las necesidades de regularización, la Secretaría de Educación Pública a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), diseñó el Curso de Nivelación dirigido a quienes participaron en el Concurso de Oposición de Ingreso a la Educación Básica 2014, y que obtuvieron resultados fueron no idóneos (DGESPE, 2014).

Tomando como base la metodología de Elliott, se reflexiona sobre la realidad que enfrentan los alumnos de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria (LESET) formados con el Plan de Estudios 1999 y que deben responder a los requerimientos emitidos por el CNSPD. Es pertinente hacer mención que de los egresados de

las generaciones 2014-2015 y 2015-2016 obtuvieron como promedio de idoneidad el 88.8% y 89.3% respectivamente, lo que nos posiciona como una Licenciatura por arriba de la media nacional; sin embargo, nuestro propósito a partir de ese momento fue incrementar el índice de idoneidad de las generaciones subsecuentes.

Siguiendo la línea de acción propuesta por Elliott, se analizaron y compararon: el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria, los rasgos deseables del perfil de egreso, la guía de estudio de Telesecundaria para el Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica, el perfil parámetros e indicadores para ingreso al servicio profesional docente 2015- 2016, 2016-2017; para conseguir nuestro propósito, se implementaron talleres de fortalecimiento curricular que permitieran a los alumnos complementar y fortalecer su formación docente. La primera acción emprendida fue recopilar el contenido y la bibliografía de la guía de estudio de telesecundaria del concurso de oposición para el ingreso a la educación básica, con lo que fue posible elaborar una antología que sirviera de base para el primer taller de fortalecimiento curricular.

Subsecuentemente se implementó y llevó a cabo el primer taller de fortalecimiento curricular *Evaluar para aprender*, con los 52 alumnos de 7º y 8º semestres de la generación 2012-2016. Este taller se basó en la evaluación formativa y utilizó como referencia los 5 cuadernillos y herramientas para la evaluación, editado por la Secretaría de Educación Pública en 2011, y que fueron parte fundamental de la Reforma Integral en Educación Básica (RIEB), mismos que no están considerados en la bibliografía del plan de estudios 1999.

La evaluación del desempeño de los docentes involucra identificar aquellos aspectos que es necesario mejorar y aporta información que retroalimenta a los maestros para mejorar su quehacer profesional. Asimismo, la evaluación es un referente básico para la formación continua. Este taller se encamina a llevar a cabo un conjunto de actividades que favorecen a que el docente en formación reflexione sobre su práctica, oriente los procesos educativos con la aportación de elementos formativos, pertinentes, significativos, congruentes en el desarrollo de competencias y centrado en el aprendizaje de los alumnos, además, encuentre en la realización

de las actividades planeadas elementos que contribuyan a concretar su formación profesional y tener herramientas para mejorar su desempeño en la evaluación para su ingreso a la Educación Básica.

En la tabla 1 se presenta el encuadre del Taller el cual estuvo dividido en 5 sesiones de tres horas cada una.

**Tabla 1. Encuadre del Taller para Fortalecimiento Curricular *Evaluar para aprender* impartido a los alumnos de 7º y 8º semestres de la generación 2012-2016 de LESET de la ENBJ**

| SESIÓN | PROPÓSITOS |
|---|---|
| **SESIÓN 1** | Reconocer y valorar la importancia de los enfoques formativo y formador de la evaluación. Manifestar el alcance de los distintos tipos de evaluación, su repercusión en el mejoramiento del aprendizaje, y el desempeño profesional. |
| **SESIÓN 2** | Aplicar en su práctica didáctica, estrategias de evaluación cualitativas que le permitan valorar el proceso de evolución de las competencias. |
| **SESIÓN 3** | Analizar y argumentar la pertinencia del acuerdo 648, sus Normas y su relación con la Cartilla de Evaluación. |
| **SESIÓN 4** | Comparar y argumentar las diferencias y particularidades de las herramientas de calificación, para ser empleadas en la valoración del aprendizaje cognitivo, procedimental y actitudinal. |
| **SESIÓN 5** | Reconocer y valorar los componentes básicos de la planeación, como elementos para la evaluación por competencias.<br>Valorar la información obtenida de los instrumentos de evaluación y de las herramientas de calificación, como insumo categórico para el llenado de la Cartilla de Evaluación. |

Fuente: elaboración propia.

Como resultado de este taller los alumnos egresados de la generación 2012-2016 obtuvieron 96.5% de idoneidad superándose sensiblemente los resultados obtenidos por los egresados en 2014-2015 y 2015 2016. Para el Ciclo Escolar 2016-2017, se identificaron del PPI las dimensiones

> 4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de sus alumnos; y 5. Un docente que fomenta el vínculo de la escuela y la comunidad para asegurar que todos sus alumnos concluyan con éxito su escolaridad (SEP, 2017).

Como las dos dimensiones que presentan mayor área de oportunidad, razón que nos llevó a tomarlas como base para implementar el segundo taller de fortalecimiento curricular *El consejo técnico escolar*, para trabajarlo con los 37 alumnos de 7º y 8º semestres de la generación 2013-2017.

Consideramos además como punto medular para la creación e implementación de este taller la dimensión 5 Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad, enfatizando el parámetro 5.1 Distingue los factores asociados a la gestión escolar que contribuyen a la calidad de los resultados educativos, analizando la importancia del Consejo Técnico Escolar como estrategia de las políticas educativas en el nivel de educación básica, para tomar acuerdos y establecer compromisos en la Ruta de Mejora para impulsar en todas las escuelas el aumento del logro educativo de los alumnos, siendo este el propósito fundamental del segundo taller de fortalecimiento curricular.

De esta forma, se busca promover, por medio del CTE, la mejora del logro educativo de los alumnos, así como atender diversos aspectos o problemáticas que se vinculan al mismo, tales como: abatir el rezago educativo; retener a los alumnos para abatir la deserción escolar; fomentar la inclusión educativa; mejorar la lectura, la escritura y las matemáticas; y hacer más eficiente la normalidad mínima de las instituciones, entre otros, en este sentido nuestros alumnos de séptimo y octavo semestres cumplirían con las disposiciones oficiales en la realización de su trabajo docente y servicio social, al mismo tiempo garantizar aprendizajes de calidad al colaborar con la comunidad escolar y el contexto local dando cumplimiento con el del proyecto escolar planteado en la ruta de mejora.

En la tabla 2 se presenta el encuadre del Taller el cual estuvo dividido en 5 sesiones de tres horas cada una.

**Tabla 2. Encuadre del Taller para Fortalecimiento Curricular *El consejo técnico escolar* impartido a los alumnos de 7º y 8º semestres de la generación 2013-2017 de LESET de la ENBJ**

| SESIÓN | PROPÓSITOS |
|---|---|
| **SESIÓN 1** | Reconocer al CTE como una ocasión de mejora en la escuela. |
| **SESIÓN 2** | Analizar los Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica. |
| **SESIÓN 3** | Conocer Acuerdo 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los programas de gestión escolar.<br>Reconocer la importancia de fortalecer la autonomía de gestión en las escuelas. |
| **SESIÓN 4** | Identificar y analizar las responsabilidades como docente establecidas en el marco normativo de la gestión escolar para orientar su ejercicio profesional. |
| **SESIÓN 5** | Reconocer y analizar los procesos de la Ruta de Mejora Escolar. |

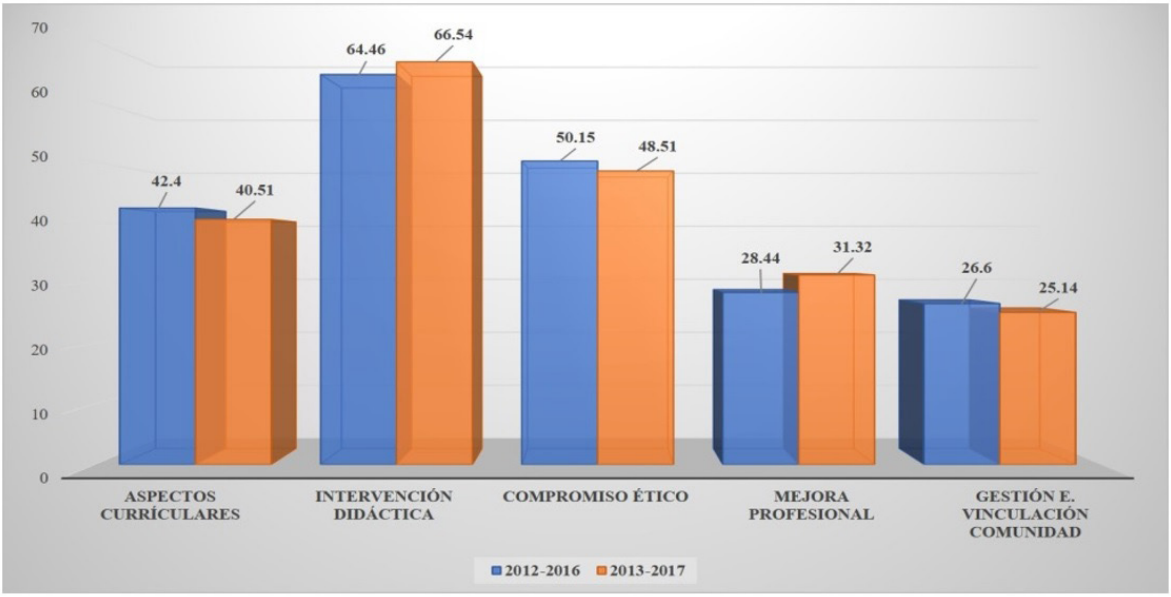
Fuente: elaboración propia.

Los alumnos egresados la generación 2013-2017 lograron obtener el 97.2% de idoneidad. El análisis de resultados de los concursos de ingreso por dimensión permite profundizar en el desempeño de los egresados de LESET, nos sirve como referente para la creación de los talleres de fortalecimiento curricular.

La evaluación para el ingreso se compone de dos exámenes: el Examen nacional de conocimientos y habilidades para la práctica docente que comprende las dimensiones 1 y 2 del PPI y el Examen nacional de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales que integra las dimensiones 3, 4 y 5 del PPI. En la gráfica 1 se muestran los resultados por dimensión evaluada de los egresados de LESET de las generaciones 2012-2016 y 2013-2017 que presentaron examen para ingreso al nivel de telesecundaria cabe destacar que los resultados están arriba de la media y las dimensiones 5 resultan ser la que presenta menor resultado por tal motivo decidimos implementar el segundo taller denominado el consejo técnico escolar, con la intensión de aumentar el promedio en dicha dimensión.

Es importante mencionar que a partir del primer Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica 2014-2015, los resultados son entregados a los aspirantes con un folio individual, para llevar a cabo este trabajo necesitamos que nuestros egresados nos faciliten dicho folio para conocer estos resultados.

**Gráfica 1. Resultados generales de los sustentantes de la ENBJ en el concurso de ingreso a la Educación Básica en la modalidad Telesecundaria de los Ciclos Escolares 2016-2017 y 2017-2018 en el estado de Puebla**




Fuente: elaboración propia.

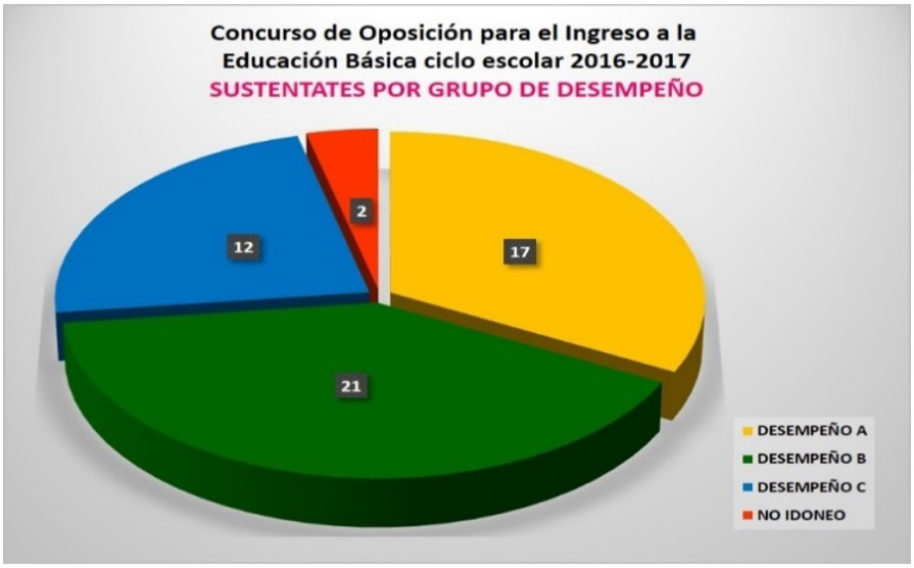
Los resultados de cada examen se agrupan en tres categorías de desempeño: Niveles I, II y III, nivel I (significa un dominio insuficiente), nivel II (muestra un dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades que se juzgan indispensables) y nivel III (muestra un dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades, demuestra una amplia capacidad para utilizarlos en una diversidad de situaciones didácticas).

Los grupos de desempeño se integran de acuerdo con la combinación de los resultados alcanzados en los instrumentos considerados en el proceso de evaluación. Para el caso de la evaluación con dos exámenes, se conformaron tres grupos de desempeño: A, B y C. Los sustentantes que se incluyen en el grupo A son los que se encuentran en los primeros lugares en la lista de prelación por obtener en los dos exámenes el nivel de desempeño III. Los del grupo B en un examen obtuvieron el nivel de desempeño III y en el otro el nivel de desempeño II y finalmente los del grupo C en los dos exámenes obtuvieron el nivel de desempeño II.

En las gráficas 2 y 3 se muestra el desempeño obtenido por nuestros alumnos de las generaciones 2012-2016 y 2013-2017 en el Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica 2016-2017 y 2017-2018 resulta importante mencionar que la licenciatura ha logrado alcanzar 96.5% y 97.2% de idoneidad docente, es importante destacar que en la lista de prelación del estado de Puebla en el Ciclo Escolar 2016-2017 se registraron 475 docentes con estatus de idóneo, de los cuales 50 de los 52 alumnos egresados de nuestra licenciatura estuvieron incluidos y representaron el 10.5% de quienes por ley tienen derecho a obtener una plaza.

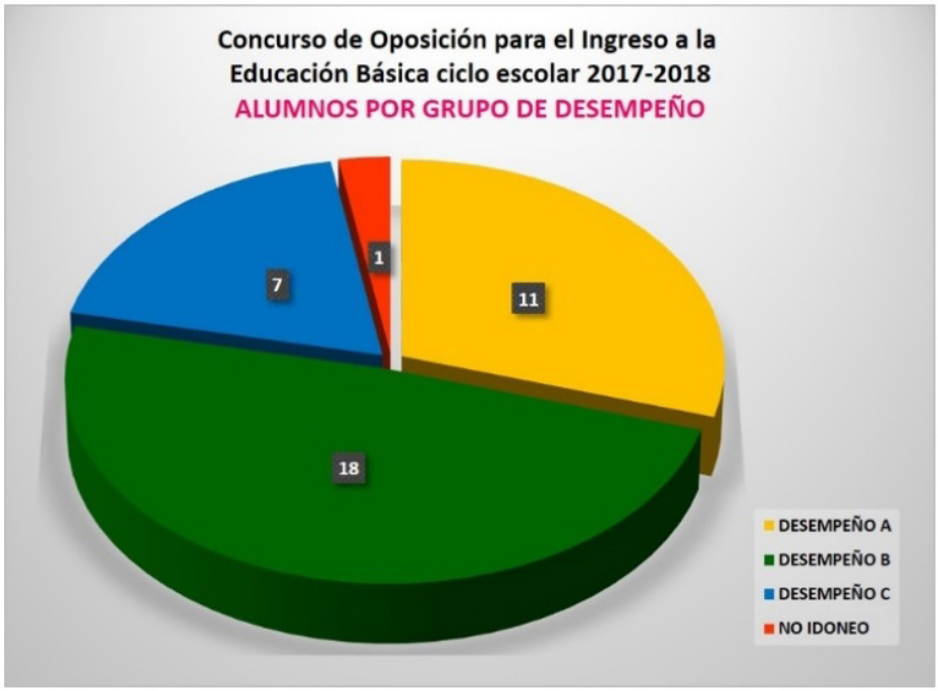
En los resultados obtenidos en el concurso para ingresar al SPD de la generación 2012-2017, solo uno de los 37 egresados de nuestra licenciatura no alcanzó el estatus de idóneo, esto enorgullece a todos los docentes que integran la LESET y manifiesta que el trabajo realizado está logrando los objetivos planteados, estos resultados nos genera una nueva línea de trabajo como se manifiesta en la metodología, se deben replantear más talleres de fortalecimiento curricular hasta lograr el 100% de idoneidad y alcanzar mejores grupos de desempeño.

**Gráfica 2. Resultados generales de los sustentantes de la ENBJ en el concurso de ingreso a la Educación Básica en la modalidad Telesecundaria 2016-2017 en el estado de Puebla**




Fuente: elaboración propia.

**Gráfica 3. Resultados generales de los sustentantes de la ENBJ en el concurso de ingreso a la Educación Básica en la modalidad Telesecundaria 2017-2018 en el estado de Puebla**




Fuente: elaboración propia.

## Conclusiones

La LGSPD emite los lineamientos que les permiten a los egresados de escuelas normales y profesionistas ingresar el servicio a través de una evaluación que contempla los contenidos y el enfoque pedagógico del currículo vigente; intervención didáctica; mejora profesional; compromiso ético y expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos, gestión escolar y vinculación con la comunidad, esta evaluación es realizada a través de un examen donde puedan demostrar sus conocimientos, habilidades, manejo de información pero sobretodo alcanzar el estatus de idóneo el cual les permite obtener un empleo y ser parte del sistema educativo, por tanto nuestro trabajo se centra en crear talleres de fortalecimiento curricular para que los futuros docentes alcancen la idoneidad docente, al hacer un análisis de los porcentajes de idoneidad

obtenidos desde la implementación de la reforma que fue en el ciclo escolar 2014-2015 hasta el ciclo escolar 2017-2018 se ha elevado en un 8.4% el índice de idoneidad.

Los talleres de fortalecimiento curricular surgen del estudio y análisis de nuestros egresados que son los que nos dan el referente para determinar las áreas de oportunidad a las que debemos reforzar en tanto no se lleve a cabo la reforma para el plan de estudio de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria.

La evaluación docente debe ir más allá de ser solamente un instrumento de medición y control, pues debe tener fines formativos y de mejora del trabajo docente; por lo tanto, en la LESET realizamos un trabajo colegiado para que nuestros alumnos fortalezcan su trabajo académico, movilicen sus saberes durante su desempeño docente y manifiesten sus competencias en el trabajo cotidiano.

**Referencias bibliográficas**

Barriga, A. D. (2017). *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013.* México: IISUE Educación.

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) (2014). *Curso de nivelación.* México, D.F.: SEP.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (25 de octubre de 20013). *DECRETO por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*. Obtenido de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

Diario Oficial de la Federación (DOF) (26 de Enero de 2013). *DECRETO por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de l*º. Obtenido de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013

Elliott, J. (2010). *La investigación-acción en educación.* Madrid: Morata.

Esquivel, G. G. (2010). *Investigación-Acción: Una Metodología del Docente para el Docente.* México: Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco. Obtenido de: http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art05.htm [Recuperado el 06 de agosto de 2017]

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INNE) (2015). Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica. *Direcctrices- Inee*, 81.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2010). Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. *Acuerdo de cooperación México-ocde para mejorar la calidad de la educación*. México.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016). *Servicio Profesional Docente.* Obtenido de: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2016/ingreso/PPI_INGRESO_BASICA_2016.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Servicio Profesional Docente.* Obtenido de: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI_INGRESO_EB_2017_2018.pdf

# Gestión educativa y sociedad civil

Adriana Andrade Estrada

Fernando Olaya Castro

**Resumen**

Participar es una palabra clave que tiene diferentes alcances y más cuando se relaciona con el concepto de sociedad civil en aras de mejorar el carácter democrático en la toma de decisiones dentro del ámbito educacional. El presente capítulo tiene como propósito plantear el abordaje de la participación social como parte, aunque no únicamente, de la gestión educativa a través del concepto de sociedad civil (Cohen y Arato, 2001), el cual se vincula con el de mundo de la vida (Habermas, 2005); toda vez que permite contar con elementos para identificarla como una manifestación de la acción colectiva para comprender la problemática que se vive al interior de las escuelas y del sistema. En este entendido, la acción comunicativa (Habermas, 2005; Esquivel, 2016) se constituye como un factor importante para abordar las tensiones derivadas de la interacción social cotidiana con la intención de llegar a acuerdos dentro de un marco autoreflexivo e institucional.

**Palabras clave:** educación, participación social, comunicación.

## Introducción

La gestión educativa durante mucho tiempo ha sido ejercida por el poder central del sistema educativo formal. Sin embargo, los procesos de descentralización desde 1992 se proponen reorganizar la toma de decisiones en tres instancias básicas: el poder central, referido a la Secretaría de Educación Pública el nivel intermedio, ubicado en las entidades federativas y la escuela. Ésta tiene que llegar a ser fundamentalmente unidad educativa, y no un ente burocrático, en la medida en que las transformaciones en el interior del sistema se traduzcan en mayor poder de decisión sobre el desarrollo de una tarea educativa de calidad en su comunidad como lo señala el Artículo tercero constitucional.

Sin embargo, la escuela tiene que construir una organización diferente, debido a sus resultados insatisfactorios, en donde se coloque en el centro de la actividad institucional el aprendizaje de los alumnos, lo cual se explicita en el discurso normativo, pero no así en la cotidianeidad escolar; se observa más bien que se desarrolla de manera dispersa, rígida y espontánea. En este sentido su desafío consiste en dinamizar los procesos y la participación de los actores que intervienen en la acción educativa. Para ello, la gestión escolar: a) interviene sobre la globalidad de la institución, b) recupera la intencionalidad pedagógica, c) incorpora a los sujetos de la acción educativa como protagonistas del cambio, y d) construye procesos de calidad para lograr los resultados buscados (Pozner, 1997).

Sobre el último inciso hay que recordar que la gestión educativa se empieza a vincular a la calidad de la educación a partir de los hallazgos de la investigación educativa de los años cincuenta hasta los ochenta relativos al peso *determinista*, de las condiciones socioeconómicas y culturales externas sobre las posibilidades del logro académico de los alumnos (Schmelkes, 1996).

Como se puede observar es importante no perder de vista la parte sustantiva de la escuela: el aprendizaje. Empero, Espeleta (1992) considera que las cuestiones pedagógicas todavía se siguen concibiendo al margen de las materias propias de la gestión y éstas condenadas al encierro

administrativo, se han resuelto a su vez, sin relación con las primeras. Aunque tradicionalmente se ha ubicado en el campo administrativo la gestión no puede pensarse como una forma independiente de su contenido puesto que la estructuración y conformación institucionales de la escuela constituyen el primer condicionante del trabajo educativo.

Así, hay que poner atención a las prácticas de gestión toda vez que de ellas emerge una forma de concebir las acciones de los seres humanos en sociedad; es decir, la acción dentro de las organizaciones, en este caso, la escuela.

Dentro de ella las acciones de los actores está fuertemente influenciada por los marcos reguladores que operan a través de los mecanismos de gestión. Entre otras cosas, esto implica que cada forma de gestión está basada en una interpretación de la acción. Esto también equivale a decir que cada tipo de gestión contiene implícita o explícitamente una teoría particular de la acción humana. Cada forma de gestión diseña espacios y formas de acción humana (Casassus, 1997).

Por lo tanto, resulta necesario considerar a la gestión como un elemento importante para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje; en donde exista el compromiso de prestar atención prioritaria y mejorar el aprendizaje. El lugar donde éste efectivamente ocurre debe transformarse.

Por otro lado, como la casi totalidad de los temas que se establecen en el campo educativo, la gestión pedagógica convoca diversas preocupaciones, énfasis y perspectivas. En los últimos años ha dejado de ser un tema más, interesante solo para los especialistas, los profesores de las asignaturas que se ocupaban tradicionalmente del mismo y para los candidatos a ocupar puestos directivos, de supervisión o planificación (Espeleta y Furlán, 2004).

La revisión de los procesos de gestión va indisolublemente unida a la revisión de su funcionamiento pedagógico. Tanto para liberar e impulsar el potencial creativo de sus agentes como para contribuir al establecimiento de las pautas de comportamiento que se ofrece a los alumnos.

Hay que subrayar el necesario vínculo entre el problema organizativo y el pedagógico porque ha sido habitual el abordaje independiente de ambas dimensiones. Las reformas tradicionalmente han sido pensadas en el plano curricular y en el de la formación de profesores. Los aspectos de gestión han sido confinados a la órbita administrativa. Esto ha contribuido a que los proyectos educativos sean neutralizados por no haber incidido en la transformación de la estructura y funcionamiento del sistema escolar.

La gestión pedagógica de las escuelas es un enclave fundamental del proceso de transformación. Constituye el principal espacio que se debe transformar pues es el *locus* de la interacción con los actores educativos. Es allí donde se construyen las condiciones objetivas y subjetivas del trabajo docente, aunque indudablemente bajo las múltiples determinaciones que provienen del sistema institucional y de la propia sociedad.

Hay que tener presente que no se puede comprender el comportamiento de los maestros sin entender que sus papeles profesionales son respuestas inmediatas por las regulaciones colectivas de la práctica, establecidas en los centros escolares y diseminadas como una especie de estilo profesional, por diversos niveles del sistema escolar, creando lo que es una cultura profesional como conjunto de rutinas, prácticas e imágenes que dan sentido a las acciones, valores de referencia y racionalizaciones de la práctica (Sacristán, 2004).

Por otro lado, existe la problemática de la falta de liderazgo en el desarrollo de las funciones de gestión debido a que las características personales de los que integran los puestos directivos no son apropiadas para el cargo, uno de los señalamientos es la escasa o falta de formación en el área administrativa, porque el personal que la integra solo cuenta con experiencia docente y no científica sobre los temas de liderazgo y formación administrativa.

La experiencia docente con que cuentan los administradores es importante porque les permite administrar lo pedagógico que interrelacionándolo con la preparación científica y cualidades personales podrían facilitar sin mayor dificultad el éxito de los objetivos institucionales en un ambiente de respeto a los derechos humanos (Pérez, 2010).

## 1. Desarrollo

En este contexto, Pozner (1997) define a la gestión escolar como el conjunto de acciones relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en-con-para la comunidad educativa y considera que tiene las siguientes dimensiones que le dan sentido como organización:

La dimensión pedagógico-curricular. Hace referencia a los fines y objetivos específicos o razón de ser de la escuela en la sociedad.

La dimensión comunitaria. Apunta a las relaciones entre sociedad y escuela y, específicamente, entre la comunidad local y su escuela: relación con los padres, participación de las fuerzas vivas, etcétera.

La dimensión administrativo-financiera. Incorpora el tema de los recursos necesarios, disponibles o no, con vistas a su obtención, distribución, articulación y optimización para la consecución de la gestión de la institución educativa.

La dimensión organizacional-operativa. Constituye el soporte de las anteriores dimensiones proponiéndose articular su funcionamiento.

Una de las dimensiones que resulta relevante es la comunitaria o social toda vez que se vincula con el proceso democratizador en lo que tiene que ver con la participación social en la toma de decisiones de la escuela, entre otras cosas.

Para que la escuela recupere y transforme su capacidad de transmitir una cultura significativa y contribuya a recrear o formar capacidades para la democratización se requiere una profunda transformación de sus estructuras y dinámicas de gestión. Una mentalidad proclive a la búsqueda eficaz de la calidad y a la crítica y autocrítica pluralista de la democracia debe procurar que su propio funcionamiento institucional no contraponga otros valores a los que se tiene el propósito de contribuir (Espeleta y Furlán, 2004).

La interrelación de la democracia con la participación social y política de manera integral y multidimensional, es necesario revisarla y comprenderla de otra manera, no solo para el

ejercicio del voto, sino en las acciones sociopolíticas de la cotidianidad y en la necesidad de integrarse en organizaciones sociales y políticas que representen una forma de hacer colectiva-social para tener una vida de calidad acorde con el momento histórico sobre la base de los derechos sociales y humanos.

La participación social en la educación fue promovida como una política educativa, y con un sentido democrático, a través del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica creando una figura emblemática como lo es el Consejo de Participación Social (DOF, 1992). Además, los organismos internacionales juzgaron que era importante la participación social en el éxito de los proyectos destinados al apoyo de las diferentes acciones con los países involucrados.

Resultó importante entonces revisar el concepto de Sociedad Civil para teorizar acerca de la participación social, recurriendo al análisis teórico de Cohen y Arato (2001) los cuales se apoyan en el concepto de mundo de la vida acuñado por el filósofo Edmund Husserl y empleado por Habermas.

Cabe destacar que la participación social como aspecto del mundo de la vida permite analizar una situación social a través de un enfoque de complejidad social y por lo tanto proporciona los elementos necesarios para identificarla como una expresión de la acción colectiva, de la solidaridad entre los sujetos, en una dinámica de interacción con las formas de gobierno y con las diferentes manifestaciones sociales. Chávez (2002) propone desde este referente las siguientes dimensiones de la participación social.

1. La dimensión objetiva. Comprende los aspectos macrosociales y los procesos objetivos que se insertan al interior de las organizaciones: cooperación, compromiso, manifestación, movilización, involucramiento, toma de decisiones, etcétera.

2. La dimensión subjetiva. Involucra aspectos propios de los colectivos y su interrelación con el individuo, estos son: la comunicación, el lenguaje, la cultura, la ideología, los aprendizajes, los mitos, las representaciones, los símbolos y otros.

Con el ejercicio de ambas dimensiones se puede valorar el grado de participación social de los sujetos activos en la escuela.

Desde esta visión, el mundo de la vida está constituido por ese saber compartido del que parten los sujetos para entablar un acto del habla. Es la cuna cultural del entendimiento posible entre sujetos provenientes de un mismo origen. Es del mundo de la vida donde emergen las situaciones que habrán de ser generadas mediante la interacción. Sus componentes tienen que ver con patrones culturales, los ordenes considerados legítimos y las estructuras de la personalidad. El mundo de la vida se expresa en una manifestación simbólica dada en tres esferas de acción: cultura, sociedad y personalidad (Santillana, 2011).

En efecto, son ámbitos de la sociedad cuyas funciones solo pueden cumplirse a través de procesos de entendimiento y de acción comunicativa. Dichas funciones son principalmente de transmisión cultural, integración social y socialización de los individuos (López, 2015).

Hay que mencionar que Habermas con frecuencia introduce el mundo de la vida como una interpretación de la noción de la comunidad societal por lo que puede ser traducido como sociedad civil. En consecuencia, el mundo de la vida se refiere a la reserva de tradiciones conocidas implícitamente, a los supuestos ya existentes que están incorporados en la lengua y en la cultura y a los que recurren los individuos en la vida diaria. Esta existencia, estructurada lingüísticamente, de conocimiento, la reserva de nuestras convicciones inamovibles, y las formas de solidaridad y competencia que se usan y de las que dependen son dadas a los actores sin cuestionamiento. Así, los individuos no pueden salir de su mundo ni ponerlo en duda como un todo (Cohen y Arato, 2001).

De esta manera los sujetos comparten tradiciones culturales, se relacionan a través de normas reconocidas intersubjetivamente e internalizan reglas para desarrollar identidades individuales y colectivas. Cabe resaltar que la reproducción cultural y social se lleva a cabo a través de la comunicación, sin embrago, la diferenciación estructural del mundo de la vida ocurre por medio del surgimiento de instituciones especializadas en la reproducción de tradiciones, solidaridades e identidades, dentro de las cuales se encuentra la escuela.

En efecto, es en el nivel institucional del mundo de la vida que se puede arraigar el concepto de sociedad civil accesible hermenéuticamente por estar integrado socialmente. Este concepto incluiría todas las instituciones y formas asociativas que requieren la interacción comunicativa para su reproducción, y que dependen principalmente de los procesos de integración social para coordinar la acción dentro de sus fronteras. Sin embargo, hay que destacar que la fuente de la unidad que subyace a todo el complejo del mundo de la vida no es ni una institución, ni una organización, sino una red de recursos para las instituciones y las organizaciones (Cohen y Arato, 2001).

En este orden de ideas la escuela como escenario que permite las acciones sociales constituye una posibilidad para reflexionar sobre las concepciones del mundo de la vida que allí interactúan, ya sea como un espacio para constituir acuerdos, bien donde confluyen lenguajes, culturas, conocimientos, y hábitos que configuran formas particulares de convivencia humana.

Estas acciones parten de un proceso comunicativo lo cual va a evidenciar además de interpretaciones de diverso orden que se validan en ese encuentro con el otro, una puesta en común, un diálogo de saberes. En consecuencia, una de las rutas que se pueden considerar para analizar las acciones dentro de la escuela con los diferentes actores es a partir de la hermenéutica de la acción social y sus distintas formas ya que este posicionamiento se convierte en una forma válida para comprender diferentes fenómenos sociales ahí presentes tanto de naturaleza dialógica como de tradición comunicativa.

Por ello, es necesario reconocer este mundo inmerso en la escuela a fin de dar cuenta de su funcionalidad, para comprender las múltiples realidades circundantes, en virtud de que toda la organización de la vida escolar está constituida por elementos simbólicos, desde las interacciones entre sus miembros hasta el contenido de sus funciones como la transmisión cultural, la reproducción de los valores sociales o el ajuste de los sujetos a un perfil de ciudadano. La interacción en la escuela y en el mundo se da en el plano de la intersubjetividad lo cual implica la cualidad de las personas de entender a los sujetos y las subjetivaciones.

La escuela incursiona con la aparición de asuntos problemáticos en la rutina de la vida cotidiana de los sujetos, los cuales no pueden ser resueltos con base en las herencias culturales no problematizadas, representadas en las tipificaciones y recetas existentes en la actitud natural. Dichas herencias culturales son asumidas por los sujetos como un saber implícito, pre teórico, que se posee, pero del que no se es consciente; este saber de fondo es el que representa el contexto del mundo de la vida (Runge y Muñoz, 2005).

Sin embargo, el ser humano se comprende con los demás seres humanos dentro de ese espacio mundo vital y es allí donde realiza sus experiencias. Mediante la pregunta por los espacios vividos se puede conocer cómo los seres humanos le dan sentido y se las arreglan con su mundo de la vida. A partir de las interacciones con los otros, los seres humanos experimentan el mundo y a sí mismos en tanto seres corporales y en movimiento.

En este sentido, cabe destacar que el espacio pedagógico se encuentra articulado por espacios privados de formación del sujeto concreto y por espacios públicos donde dicha formación se integra o contribuye a la formación social-colectiva. Los espacios públicos son el lugar social de la comunicación humana donde se da sentido al reconocimiento y a la reciprocidad; son, por ende, el lugar de explicitación y puesta en diálogo de identidades particulares; de allí su gran importancia para el proceso formativo que implican los espacios pedagógicos. Por su parte, los espacios privados son el contexto de la autoreflexividad desde la cual y gracias al encuentro con los otros, se pueden agenciar ejercicios formativos de reconstrucción de los mundos de la vida (Runge y Muñoz, 2005).

En la práctica comunicativa cotidiana las personas no solo salen mutuamente al encuentro en la actitud de participantes, sino que también hacen exposiciones narrativas de lo que acaece en el contexto de su mundo de la vida. La narración es una forma especializada de habla constatativa que sirve a la descripción de sucesos y hechos socioculturales. En la base de sus exposiciones narrativas los actores ponen un concepto no teórico *profano* de *mundo* en el sentido de mundo cotidiano o de mundo de la vida, que define la totalidad de los estados de cosas que pueden quedar reflejados en historias verdaderas (Habermas, 2005).

En este contexto resulta importante promover la racionalidad comunicativa la cual hace referencia a un enunciado lingüístico razonado, bien fundamentado. Se define como la capacidad que tiene un hablante de dar razones de lo que dice, de fundamentar o justificar racionalmente sus opiniones, creencias, ideas, etcétera (López, 2015).

Se habla de racionalidad comunicativa porque dar razón, justificar o fundamentar son procesos especialmente interpersonales que tienen lugar mediante la comunicación lingüística: solo es posible dar razón de las ideas y creencias ante un interlocutor con el que se establece una comunicación. Además, un aumento de la racionalidad comunicativa no consistiría en un mayor poder sobre el entorno, sino en una creciente capacidad para aunar sin coacciones y de generar consenso; es decir, de entenderse con otros, de alcanzar acuerdos sobre la base de razones.

Este tipo de racionalidad tiene sus raíces en la antropología filosófica griega; en la concepción aristotélica del ser humano como ser dotado de *logos,* expresión que para los griegos significaba tanto razón como lenguaje. De acuerdo con esto la racionalidad humana consiste más bien en la capacidad de fundamentar, de justificar, de dar razón de lo que se dice y convencer con ello a un interlocutor.

Además, es contraria a la racionalidad instrumental en la que el sujeto se orienta a la consecución de los objetivos y usa a los otros como medios, o como competidores a los cuales hay que neutralizar. La acción social es abiertamente estratégica cuando los actores saben que compiten unos con otros, pero también puede serlo de un modo encubierto cuando una de las partes desconoce la actitud estratégica de la otra.

Así, las relaciones sociales son relaciones de poder, de instrumentalización de unos por otros. La acción comunicativa, en este sentido, representa una alternativa a esta situación. Una forma de interacción basada en el acuerdo en lugar de en la manipulación o la violencia (Habermas, 2005).

Parte de la idea de que el ser humano puede coordinar sus acciones sobre la base de acuerdos alcanzados libremente, mediante el diálogo y el intercambio de argumentos. La propia

estructura del lenguaje está referida siempre a la posibilidad del entendimiento, del acuerdo. El entendimiento es inmanente como *telos* al lenguaje humano.

Desde esta perspectiva es racional: 1) el hablante que es capaz de justificar con razones ante un oyente las distintas dimensiones de validez de sus actos de habla; 2) quien a petición del oyente, es capaz de fundamentar razonadamente una afirmación o una opinión; 3) quien puede justificar ante otros, y por medio de razones, lo que les pide, les exige o les propone hacer; y, 4) quien actúa consecuentemente con sus actos de habla expresivos, tales como las declaraciones de intenciones (López, 2015).

Por el contrario, es irracional la actitud de quien hiciese afirmaciones, pero reconociese no tener ninguna razón para hacerlas, o quien no supiera por qué habría de hacerse lo que pide, o quien actuase sistemáticamente en contra de sus intenciones expresivas.

Considerando lo anterior solo como participantes de un diálogo inclusivo y orientado hacia el consenso se requiere que se ejerza la virtud cognitiva de la empatía hacia las diferencias con los otros en la percepción de una situación común en un mundo de la vida que permite comprender la dimensión social en la que se construyen marcos de sentido que sirven para interpretar y actuar en la realidad. Considerando además que remite a procesos y estructuras que posibilitan la comprensión de las formas en que se sustentan, se reproducen y se transforman los estilos de vida y de pensamiento en la vida cotidiana de las escuelas (Rodríguez, 1996).

## Conclusiones

Participar es tener algo en común con otros, y eso que es común es lo que conforma una comunidad. La participación es una condición para que exista la democracia. En este sentido, la escuela aspira a ser una comunidad donde se les dé cabida a todos los actores que se encuentran en la esfera educativa. La participación conlleva así la posibilidad de democratizar los centros escolares y proyectar lo mismo a la sociedad.

Empero, en muchas ocasiones los procesos de participación social en las escuelas son recibidos, acogidos o rechazados en algunos casos porque, unos tienen genuino interés por promover cambios positivos, aunque representen un esfuerzo extra, y otros temen perder ciertos privilegios, llámese poder, control o por no hacer más de lo que actualmente hacen. En el sistema educativo mexicano existen figuras que, en vez de favorecer la educación incluyente, democrática, sustentada en principios y valores, dan prioridad a sus intereses particulares estimulando la existencia de estructuras rígidas, verticales, no abiertas al diálogo ni a la reflexión; pero también existen personas interesadas por mejorar la educación (Márquez, 2014).

Por otro lado, no es fácil enfrentar el reto de la participación social en la educación. A pesar de las múltiples experiencias y la acumulación de evidencias parece que persiste una perspectiva voluntarista errónea al respecto (Canales, 2006). Sin embargo, es necesario explorar otras perspectivas que permitan comprenderla mejor e incidir más ampliamente en el ámbito educativo. Por lo cual resulta relevante el concepto de sociedad civil propuesto por Cohen y Arato (2001), el cual puede vincularse a la dimensión social de la gestión educativa. Esto porque la calidad de la educación se ha cuestionado y porque es necesario poner en el centro de la escuela el aprendizaje de los alumnos.

Dicho concepto resulta pertinente y necesario para hacer más inteligible la relación entre gestión educativa y participación social, toda vez que pone el acento en el mundo de la vida el cual tiene que ver con las tradiciones, el lenguaje, la cultura, la vida cotidiana, la solidaridad, entre otros aspectos, que dan cuenta de la enorme influencia que tienen la cultura, la sociedad y la formación de la personalidad; lo cual ubica la situación en una perspectiva de complejidad.

En esta realidad emergen diferentes problemáticas educativas que reclaman la necesidad del diálogo, el entendimiento y el consenso. Esto derivado de la multiplicidad de interacciones sociales, elementos simbólicos, valores e interpretaciones de los diferentes actores educativos. Ante esta situación es que resulta importante la acción comunicativa como un instrumento que permite a través de los actos del habla intercambiar argumentos, dar razones y fundamentar para llegar a puntos de acuerdo dentro de un marco institucional, autocrítico y autoreflexivo.

Finalmente, hay que tener presente las ideas de Esquivel (2016) en el sentido de que la teoría de la acción comunicativa es intrínsecamente dialógica ya que se orienta hacia la comprensión mutua, en una dinámica bidireccional, no unilateral. De tal manera que el sujeto tiene que adoptar una actitud ética ante la vida y la educación para que pueda responder a sus diferentes desafíos los cuales reclaman una participación intersubjetiva y solidaria.

Por otro lado, el hombre no puede seguir comportándose en relación con principios morales privados. Se le pide una actitud más abierta, que sea capaz de construir normas racionalmente argumentadas, caracterizando así a la razón dialógica. Sin embargo, cuando ésta no es entendida a nivel de paridad entre los dialogantes, entonces una de las partes asume un ejercicio de poder y dominación y, automáticamente, se anula el carácter dialogal.

**Referencias bibliográficas**

Botero, C. (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (2).

Canales, A. (2006). La participación social en educación. Un problema por resolver. *Perfiles educativos* (en línea), XXVIII (113), 64-80. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211304 [consultado el 22 de mayo de 2018]

Casassus, J. (2002). Problemas de la Gestión Educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas del tipo A y del tipo B. *Em Aberto,* 19 (75), 49-69.

Chacón, L. (2014). Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad. *Omnia,* 20 (2), 150-161.

Chávez, J. (2002). *Redimensión de la Participación Social*. México: UNAM-Plaza y Valdés.

Cohen, J. y Arato, A. (2001). *Sociedad civil y teoría política.* México: Fondo de Cultura Económica.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.* México: DOF.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (1993). *Ley general de Educación.* México: DOF.

Espeleta, J. (1992). Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica. En Espeleta, J. y A. Furlán (comps.). *La gestión pedagógica en la escuela*. Santiago de Chile: UNESCO/ OREALC.

Espeleta, J. y Furlán, A. (comps.) (2004). *La gestión pedagógica en la escuela*. México: UNESCO.

Esquivel, N. (2016*). Jürgen Habermas: acción comunicativa y ética del discurso. Estudios y complementos*. México: Gedisa.

Habermas, J. (2005). *Teoría de la acción comunicativa, II. Crítica de la razón funcionalista.* México: Taurus.

Hamui, M. (2009). Observatorio ciudadano de la educación. Un balance a diez años. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 14 (41), 619-636.

López, J. (2015). *Habermas*. España: RBA.

Márquez, L. (2014). *La participación social en la escuela secundaria pública. Los padres y madres de familia como actores sociales. Un estudio de caso.* Tesis de Doctorado en Educación, Puebla, Universidad de las Américas.

Namo, G. (1998). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México: SEP.

Paolicchi, L. (2015). Escepticismo y mundo de la vida. El problema de la obligatoriedad de las reglas del discurso en la pragmática trascendental. *Ideas y Valores,* 64 (157), 117-135.

Pérez, J. (2010). *Administración y Gestión Educativa desde la perspectiva de las prácticas de liderazgo y el ejercicio de los derechos humanos en la Normal Mixta "Pedro Nufio"*. Tesis de Maestría, Tegucigalpa, Universidad Pedagógica Nacional "Francisco Morazán".

Pozner, P. (1997). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires: AIQUE.

Rodríguez, T. (1996). El itinerario del concepto de mundo de la vida. De la fenomenología a la teoría de la acción comunicativa. *Comunicación y Sociedad,* 27, 199-214.

Runge, A. y Muñoz, D. (2005). Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y excentricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,* 3 (2), s/p.

Sacristán, G. (2004). Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores. En Espeleta, J. y A. Furlán (coords.). *La gestión pedagógica* en *la escuela*. México: UNESCO.

Santillana, A. (2011). Del mundo de la vida al sistema: el poder integrador del poder. *Andamios,* 8 (16), 161-186.

Tello, C. (2008). Gestionar la escuela en Latinoamérica. Gestión educativa, realidad y política. *Revista Iberoamericana de Educación,* 45.

# Percepción sobre la Acreditación por parte de los actores de la Educación Superior en El Caribe colombiano. Un análisis cualitativo

Ingrid Blanco Hernández

Amalfi Padilla Castilla

**Resumen**

La educación superior en América Latina, y específicamente en Colombia, ha tenido un cambio sustancial en los últimos veinte años debido, entre otros aspectos, al surgimiento de los sistemas de evaluación y acreditación de la calidad, producto de la globalización y la competencia internacional, fenómenos a los que no pueden estar ajenos estos países. La evaluación y la acreditación son los instrumentos que crearon las sociedades para garantizar la calidad de los servicios que ofrecen las Instituciones de Educación Superior.

En Colombia, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), es el organismo encargado de los procesos de Acreditación; dada la importancia que reviste este tema para la educación superior del país, en este capítulo se presenta la percepción que han construido docentes, directivos y pares académicos del Caribe Colombiano frente a este proceso.

La información recolectada mediante entrevistas realizadas a docentes, directivos y pares académicos, se analizaron mediante el software Atlas Ti (versión 6.2). Se utilizó el análisis documental, para dar significado y ampliar la interpretación de la información recolectada mediante las entrevistas.

Los resultados permitieron acceder a las impresiones que los actores mencionados tienen acerca de la acreditación; éstos se presentan en dos categorías de análisis: oportunidades de la acreditación y los efectos no deseados de la acreditación.

**Palabras clave:** Percepción, Acreditación, Educación superior, análisis cualitativo.

## Introducción

En las tres últimas décadas del siglo XX, en Colombia se ha venido realizando ingentes esfuerzos para el mejoramiento y aseguramiento de la calidad de la educación, siendo la evaluación de la calidad un componente fundamental del sistema de la administración de la calidad de las organizaciones educativas.

Surge entonces, el cuestionamiento de cómo evaluar las Instituciones de Educación Superior y los programas ofrecidos. La Acreditación se inició en un momento particularmente crítico para la Educación Superior en Colombia, al tiempo que es cada vez más claro para el Estado, la comunidad académica y la sociedad en su conjunto, que el futuro del país está íntimamente ligado a la consolidación y perfeccionamiento de su sistema de educación superior (CNA, 2006).

Dado, que es un imperativo que la calidad de la educación superior deba evaluarse, para que haya correspondencia entre lo que los grupos de interés desean y lo que las universidades realizan; se encontró que en la región Caribe colombiana, contrario a lo ocurrido en el resto del país, la respuesta a los procesos de evaluación de la calidad de los programas académicos ha sido más lenta, debido quizás a la falta de consolidación de una cultura de evaluación y de mejoramiento de la calidad educativa y al carácter voluntario y no sancionatorio de la acreditación. Por lo tanto, se hace necesario conocer cuál ha sido el desarrollo y los efectos generados por la acreditación en la mejora de la calidad de programas acreditados en la región Caribe colombiana, a través de actores importantes del proceso educativo.

La situación planteada condujo a que en esta investigación se responda el siguiente interrogante: ¿Cuál es la percepción de los docentes, directivos y pares académicos de la región Caribe colombiana sobre los procesos de Acreditación que se vienen implementando en las Instituciones de Educación Superior?

Para responder a esta pregunta se formuló el siguiente objetivo: Identificar la percepción que han construido docentes y directivos de los programas académicos objeto de estudio y pares académicos del CNA, frente al proceso de acreditación en Colombia.

Se espera que los resultados de la investigación contribuyan a la discusión sobre la incidencia de los procesos de acreditación en la mejora de la calidad de los programas académicos y constituya un aporte significativo para el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), puesto que las percepciones de estos actores es una preocupación permanente de este organismo como insumo necesario para su plan de mejoramiento continuo.

## 1. Referentes metodológicos

El abordaje metodológico de la investigación se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo, empleando entrevistas y análisis documental. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a los actores seleccionados (ver Tabla 1) pertenecientes a Instituciones de Educación Superior (IES) de la región Caribe colombiana, que cumplieron con los criterios de inclusión establecidos en la investigación. Dentro del tipo de entrevistas semi-estructuradas, se optó por la modalidad estandarizada o pre secuenciada, la cual, según afirma Denzin (1978), permite realizar a todos los sujetos las mismas preguntas en el mismo orden, dejando una opción abierta que sugiere al entrevistado emitir opiniones sobre las cuestiones planteadas.

Las entrevistas se validaron mediante la técnica juicio de expertos; siguiendo las indicaciones de Landeta (2002) se seleccionaron cinco doctores en Ciencias de la Educación, de diferentes regiones del país. Las entrevistas se analizaron con el Software Atlas Ti (versión

6.2). El análisis documental constituyó otra de las fuentes de información y recolección de datos, que permitieron ampliar el conocimiento de la realidad investigada.

**Cuadro 1. Actores participantes**

| Participantes | Número de Participantes | IES pública | IES privada |
|---|---|---|---|
| Directivos (Directores de programa o Decanos) | 5 | 3 | 2 |
| Docentes de Planta | 54 | 30 | 24 |
| Pares Académicos CNA Región Caribe colombiana | 6 | 3 | 3 |

Fuente: elaboración propia.

## 2. Resultados

Para el análisis de los resultados se interpretaron las lecturas que docentes, directivos y pares académicos hacen al proceso de Acreditación; esto permitió acceder a las impresiones que los actores mencionados tienen acerca de este proceso, su desarrollo y efectos en la región y en el país. Los resultados se presentan en dos categorías de análisis: oportunidades de la Acreditación y los efectos no deseados de la acreditación.

### 2.1 La acreditación como proceso que ofrece diversas oportunidades

En principio, los actores entrevistados consideraron que la acreditación es un proceso que ofrece diversas oportunidades.

Fue de vital importancia para la investigación considerar que la acreditación es leída de diferentes maneras, conforme al lugar de enunciación que ocupa cada actor (directivo, docente o par académico). Es posible que las lecturas diversas que emergen en los relatos estén mediadas por el grado de obligatoriedad, compromiso e identificación que sienten los diferentes actores frente a la acreditación. En ese sentido, si consideramos que para algunos directivos obtener la acreditación constituye un indicador de su buena gestión, es entendible que la promuevan y que manifiesten una tendencia a mostrar sus beneficios. En cuanto a los pares académicos, es importante considerar que éstos se postulan para asumir ese rol, lo cual indica que le tienen fe a la acreditación como vía para garantizar la calidad.

Los docentes, sobre todo de las universidades públicas, se permiten ser más críticos frente a este proceso, siendo los que más señalan falencias, dificultades y efectos no deseados. Lo anterior dependerá de cómo se estructure la decisión de participar en este proceso. Cuando ésta se organiza de *arriba hacia abajo*, proviniendo principalmente de los directivos, los docentes reciben la acreditación como 'algo que debe hacerse'. En ese sentido, ésta obedece a una decisión de orden administrativo fundamentalmente, de ahí el constante cuestionamiento a que no logra responder del todo a asuntos estructurales de tipo académico.

La distancia o poco involucramiento frente a la decisión de participar en este proceso, les da licencia a los docentes para plantear diversas críticas. Ahora, la diferencia que se manifiesta entre docentes de instituciones públicas y privadas, está vinculada a cómo es concebido el docente en dichas instituciones y su capacidad para posicionarse como hablantes legítimos y autónomos.

Un primer consenso entre los actores se corresponde con la interpretación de la acreditación como una medida, fundamentalmente, evaluativa. La evaluación se presenta como necesaria en un contexto de extendida oferta educativa sin garantías de calidad, tal como lo manifiestan algunos entrevistados.

> Si se mira desde la filosofía de su origen es un proceso muy bueno en estos momentos en que en Colombia la educación se ofrece desde instituciones creadas solo con fines lucrativos sin importar la calidad (Docente, IES pública).

> El proceso de acreditación en Colombia surge como respuesta a la necesidad expresada en múltiples escenarios, de fortalecer la calidad de la Educación Superior (Par, IES privada).

En ese sentido, y a juicio de algunos de los entrevistados, la acreditación se constituye en una exigencia de calidad que interviene la oferta educativa, evitando que ésta obedezca solo a intereses de orden económico. Su potencial radica en que esa oferta es sometida a evaluación por parte de agentes estatales, quienes, finalmente, están encargados de velar por el derecho a la educación de calidad. En ese sentido, es la necesidad de evaluar –en un contexto de poca evaluación– lo que le da legitimidad a la acreditación.

La acreditación es leída por varios de los entrevistados como una *garantía* de calidad; una forma de asegurarla y poner a circular públicamente este reconocimiento. Se pretende que la acreditación funcione como una marca que ofrece seguridad sobre la idoneidad de los servicios educativos que se recibirán y se pueda dar por sentado de antemano la formación de profesionales igualmente idóneos.

> Es un proceso necesario para el mejoramiento de la calidad institucional y ser competitivos para la generación de profesionales con excelencia y calidad en sus competencias (Docente, IES pública).

De esta forma, es una manera de disminuir la incertidumbre al momento de elegir la institución donde se cursarán estudios superiores. Asimismo, la calidad, y de modo concreto la acreditación, se posiciona como un criterio que organiza la competencia en la oferta educativa y se pretende que se constituya en un criterio de selección.

Por otra parte, la lectura de la acreditación como *necesidad* se inscribe en las tendencias internacionales que evalúan los sistemas educativos. En este sentido, algunos interpretan que

la evaluación de la calidad se está constituyendo en una tendencia de carácter universal que permite establecer criterios de medición igualmente universales, tal como señalan los siguientes pares académicos:

> Creo qué atendiendo a las corrientes universales y a la necesidad de evaluación de los procesos formativos sobre todo de la educación superior, que cada día deben ser más exigentes, más rigurosos y dar mejores resultados a la sociedad es importante que Colombia haya ingresado a estas tendencias e iniciado los procesos de evaluación con fines de acreditación tanto de los programas como de las universidades […] (Par IES pública).

> […] lo otro que yo le comento es que esto apenas es el inicio, luego vamos a tener que someternos a procesos de alta calidad internacional, que es lo que ya están mirando algunas otras universidades (Par IES pública).

De esta manera, parece que evaluar es una práctica que convoca a todos los países y no acogerse a ella es situarse en una posición de desventaja competitiva. Así, parece entonces que evaluar la calidad y, por supuesto, asegurarse de tener instituciones de calidad, es lo que coloca al país en el concierto internacional de la educación superior. De ningún modo se trata solo del acto de evaluar sino el efecto de la evaluación, la cual conllevará a que las instituciones busquen cada vez más responder a los criterios que definen una institución de calidad. En ese sentido, y retomando las palabras de Antonio Bolívar, la evaluación puede considerarse un mecanismo de producción de verdad, en el sentido de crear realidades (como se citó en Egido, 2005, p. 23).

Pares académicos y docentes de instituciones oficiales, coinciden en afirmar que la acreditación promueve la autoevaluación como práctica institucional. De esta forma, hacen referencia a:

> La implementación de una cultura de autoevaluación de todos los procesos académicos-administrativos para mejora continua de los mismos (Docente, IES pública).

> Particularmente considero que la acreditación, es el medio adecuado para construir y fortalecer la cultura de autoevaluación, y por consiguiente el medio idóneo y propicio para lograr la calidad (Par IES pública).

Los entrevistados encuentran en el momento de autoevaluación, contemplado en el proceso de acreditación, una oportunidad para la revisión interna con miras a identificar fortalezas, debilidades y/o aspectos por mejorar. A juicio de algunos entrevistados, identificar esos aspectos conduce al cambio. Es decir, el cambio institucional no sería posible sin ese momento de autorevisión evaluativa. Ello se explica si tenemos en cuenta, como bien anota Rodríguez (2011), que la evaluación en los diversos ámbitos de lo humano se erige, no como una acción adicional, sino como momento que dialécticamente media entre la acción, la toma de conciencia y la reorientación de la acción. En ese sentido, la '*realidad*' institucional se hace objeto de evaluación y se empieza a tener más consciencia de ésta. Así lo señala un docente de institución oficial.

> Es posible que los programas hayan salido de su enclaustramiento y empezado a preguntarse sobre sus realidades y compararse con los otros y tal vez los motive a aprender el camino real para mejorar (Docente, IES pública).

Sin embargo, el relato citado, proveniente de un docente de IES oficial permite plantear dos reflexiones adicionales. Lo primero, es que la palabra "*enclaustramiento*" parece sugerir cierta visión de la educación, o de las universidades oficiales, como un producto autocontenido que se define con referencia a sí mismo. En contexto, es importante considerar que fue hasta el final de la década del 80 del siglo XX, que el debate de la calidad de la educación se instaló con propiedad en el escenario latinoamericano. Señala Casassus (1999, p. 48), que interrogarse acerca de la calidad de la educación era una idea ajena y hasta anacrónica para el universo mental de los educadores y, además, se carecía de los instrumentos que permitieran determinarla.

Para el autor, esta carencia se debe entre otros aspectos, a que la educación fue una actividad valorada "en sí misma" y como toda actividad considerada "en sí", es una actividad no visible, que se autojustifica, por lo que fue necesario hacerla visible.

El segundo asunto para reflexionar está relacionado con la expresión *aprender el camino real para mejorar*. Generalmente, los criterios fijados por el CNA organizan la autoevaluación,

que no es meramente revisión interna. La autoevaluación es un ejercicio productivo en sí mismo en tanto que da lugar a reorganizaciones, modificaciones y nuevas prácticas. Los criterios establecidos para autoevaluarse suelen sugerir el comportamiento de las universidades de calidad; en esos criterios subyace una afirmación: ¡esto es lo que deben tener/hacer las universidades de calidad!

Otro asunto que emergió en los relatos está referido a la *obligatoriedad* de la autoevaluación, tal como lo señala un docente de IES oficial, al hacer referencia a lo beneficioso del proceso de acreditación: *ha obligado a la autoevaluación y a planes de mejoramiento*. Aunque la acreditación es –por lo menos en lo formal– un proceso de carácter voluntario, la autoevaluación –así como la mejora– es de carácter imperativo, no electivo.

Los entrevistados resaltan de la acreditación es que expone positivamente a las instituciones a un ejercicio que, antes de ésta, les era totalmente ajeno. Se desacomoda un poco la cotidianidad institucional, que permanecía irreflexiva, a partir de la autoevaluación contemplada en este proceso. En un primer momento suele tomarse como un paso obligado para obtener la acreditación, pero en el transcurso se va tornando en una oportunidad.

Hasta este punto es posible percibir una diferencia entre IES de carácter públicas y privadas en lo que se refiere a la autoevaluación, estando las últimas más involucradas con este tipo de ejercicios puesto que han vivido procesos de certificación de la calidad a nivel internacional. Esto podría explicar el hecho mismo de que en los relatos, docentes y directivos de estas instituciones no hicieran énfasis en la autoevaluación, al ser una práctica a la que se han venido exponiendo, mientras que para las instituciones públicas resulta ser un ejercicio novedoso y de ahí el énfasis que hacen en este aspecto, como se evidenció en las entrevistas.

### 3. Efectos no deseados de la acreditación

Los efectos no deseados se refieren a las consecuencias que desde el punto de vista de los actores pueden ser indeseables o neutrales; son los efectos no esperados por los actores, aunque pueden ser esperados por otros actores que no participan en las acciones que producen el efecto. En el marco de esta investigación, los actores consultados identificaron tres efectos no deseados: el primero se relaciona con las dinámicas institucionales en función de la acreditación, que indica cómo la acreditación organiza y reorganiza la vida de los programas y sus actores; el segundo, se refiere a la sobrecarga laboral que genera este proceso en los docentes; por último, el aumento de las matrículas como señal de que se debe pagar más por una institución de calidad.

Es innegable que la acreditación, y sus requerimientos, reorganizan la vida de los programas; incluso, llega a constituirse en el proyecto más importante que moviliza a gran parte de la institución. Una vez los programas deciden obtener este reconocimiento de calidad, su dinámica interna se transforma: se reorganizan los compromisos, las asignaciones laborales, los tiempos, los encuentros y sus respectivos contenidos. La acreditación se instala en la agenda, tanto de los directivos como de los docentes quienes, a su vez, adquieren la responsabilidad de involucrar a los estudiantes.

Sin embargo, algunos de los entrevistados perciben negativamente que toda su acción docente tenga que tributar a la acreditación y no se manifieste un compromiso fundamental con las tres funciones sustantivas. Es decir, la vida de la institución y los programas empieza a pensarse en clave de factores y características, tal como lo establece el modelo.

En ese sentido, se instala la preocupación por responder a las exigencias del CNA, las cuales tienen el poder para disponer lo que debe hacerse a partir de la decisión de acreditarse y, en lo que sigue, de renovarse. Se cuestiona entonces que este modelo se haya constituido en la ruta de acción. Algunos docentes leen esto como un compromiso con la acreditación, mas no con la calidad.

> Se trabaja en función de la acreditación y no en función de los procesos misionales de las IES que son educar, investigar y los procesos de extensión (Docente IES pública).

Algunos pares encuentran que un efecto no deseado de la acreditación es que mantiene a las instituciones ocupadas internamente para lograrla, en descuido de su compromiso social con las comunidades en donde tiene presencia. Dicho en otras palabras, las universidades están trabajando gran parte de su tiempo para la acreditación.

> Indudablemente, todo el proceso acreditación de calidad como es un proceso permanente y continuo desde que usted se montó en él no puede salirse a menos que quiera perder la acreditación, esto es constante y ese proceso intrínsecamente que tiene y demanda del recurso humano para atender todo lo que es la parte de la investigación, con la parte de extensión, la parte social del entorno, la parte de ver dónde hay recursos y la parte de preparar los procesos de autoevaluación, eso no es fácil y eso ha que ha hecho, entonces que la masa profesoral y docente tiene que estar más trabajando en aspectos de ese procesos al interior de la universidad y menos por fuera, y eso lo reconocemos y yo creo que es un mal de todas las universidades, porque la misma Universidad Nacional le critican eso, bueno dónde está la Universidad Nacional ahora mismo en Colombia, pero y qué está haciendo, cuál es el impacto, que ese si es otra cosa, porque algunos especialistas están midiendo el impacto de las universidades desde el punto de vista económico, yo creo que la universidad tiene que medirse es desde el punto de vista del impacto social, es lo que algunos administrativos han cogido sin analizar (Par IES pública).

La acreditación se convierte en el habla dominante y permanente en las instituciones y programas y se convoca a los actores a tenerla como horizonte común. Al tiempo que se va constituyendo en un indicador de logro, también se va convirtiendo en referente para establecer el nivel de responsabilidad y compromiso de los diferentes actores, una vez se incorpora a la carga laboral. Alrededor de la acreditación se organiza toda una estructura de trabajo, sobre todo para atender la elaboración del informe de autoevaluación, que es el primer momento del proceso. De esta manera, los programas han conformado un Comité de Autoevaluación que, a su vez, se divide en varios equipos de trabajo a los cuales se les asigna la elaboración de un factor con sus respectivas características y aspectos a evaluar. De igual forma, estos equipos de trabajo se

encargan de elaborar documentos diagnósticos que soporten el informe de autoevaluación, es decir: estudios de contexto, estudios de seguimiento a egresados, estudios de deserción, entre otros.

Es bastante claro que la acreditación añade nuevas tareas; además de continuar con lo que se venía haciendo, se deben asumir nuevos compromisos. Esto supone planear el tiempo docente de tal forma que las labores propias de la acreditación se incorporen a sus responsabilidades. Sin embargo, estas tareas no siempre se asignan a los docentes de cátedra, lo cual agudiza la saturación de trabajo que empiezan a experimentar los docentes de planta.

> Los procesos de acreditación generan un trabajo adicional para toda la institución, el cual no es despreciable y puede tener efectos en la carga laboral de los docentes y funcionarios administrativos (Docente, IES privada).

Esta situación también contribuye a las prisas, improvisaciones y, en términos generales, la instrumentalización con que se vive la acreditación. Por otro lado, la falta de tiempos suficientes para trabajar en las demandas de la acreditación, hace que el trabajo en comités también se torne instrumental. Éstos cumplen con determinadas tareas: buscar información, recolección de evidencias, organización de estudiantes, convocar a egresados, elaborar informes parciales, entre otras que define el factor que se esté trabajando. La tarea final de consolidación suele reservarse a otra instancia que, por lo general, es la dirección del programa. La experiencia indica que pocas veces hay espacios para que estos comités dialoguen y se retroalimenten, puesto que este ejercicio implicaría más tiempos de dedicación al propósito de la acreditación.

De esta forma, no hay suficientes espacios de reflexión profunda como programa, más allá de la parcialización del trabajo por factores. En este orden de ideas, se presenta un conocimiento fragmentado de la realidad, así como una experiencia parcial de la ‘calidad’.

De igual forma, en tanto que la acreditación deviene en una serie de tareas, hay docentes que bien pueden no pertenecer a comités de autoevaluación y es aquí donde entran en juego las

reflexiones que se han venido exponiendo a lo largo de este acápite sobre la calidad ideal -esa que aún permanece indefinida- y la que se evalúa en el modelo de acreditación.

En ese sentido, se tiene que el hecho de no participar en comités de autoevaluación, de ninguna manera sugiere que los docentes no estén comprometidos y trabajándole a la calidad; de igual forma, esta no participación tampoco debería suponer que el docente puede desvincularse de su compromiso con ésta. Lo anterior se debe a que, como los mismos docentes han expuesto, la calidad excede en mucho a la acreditación, sus requerimientos y procedimientos. De esta forma, quienes están trabajando en comités de autoevaluación están destinándole tiempo a la acreditación, pero esto no equivale a decir que están trabajando más por la calidad.

Pueden estar experimentando más sobrecargas que otros docentes porque el trabajo innegablemente es dispendioso y les supone esfuerzos importantes, debiendo conciliar estas tareas con el resto de sus actividades docentes. Esto puede implicar destinar tiempos adicionales a los que se han planeado formalmente, sobre todo cuando se avecinan las fechas de entrega.
Uno de los docentes identifica como un efecto no deseado de la acreditación, el incremento en los precios de las matrículas. Así lo manifiesta uno de ellos:

> Aumento del valor de la matrícula de los programas acreditados limitando la entrada de estudiantes de pocos recursos económicos (Docente IES pública).

El aumento en el valor de las matrículas sugiere que los estudiantes deben hacer pagos adicionales –es decir, por encima del índice de inflación– por contar con una educación de excelencia, bajo el supuesto de que esta educación es costosa. Sin embargo, como indica el relato, los costos también pueden hacer que esta educación se vuelva exclusiva para un grupo privilegiado de estudiantes que tienen la capacidad económica para acceder a ella.

Así como la acreditación se presenta como uno de los argumentos para aumentar las matrículas, también se constituye en un criterio de selección para los respectivos estudiantes, quienes cada vez más -a partir de la apropiación discursiva de la acreditación- empiezan a

demandar programas e instituciones que cuenten con este sello de calidad. De igual forma, por diferentes medios se viene sugiriendo a los programas acreditados como elegibles, por encima de aquellos que solo cuentan con registro calificado.

Si bien, en el marco de esta investigación, los aumentos en las matrículas a causa de la acreditación figuran como un efecto no deseado, es evidente que las universidades privadas asumen este comportamiento como justificado, bajo el supuesto de que ofrecer condiciones de calidad, pero también obtener la acreditación, requiere altas inversiones. Los programas de becas crédito legitiman esta posición, favoreciendo que estudiantes de escasos recursos accedan a estas instituciones.

## Conclusiones

A partir de la perspectiva que tienen de la acreditación los docentes, directivos y pares académicos consultados se concluye que: La percepción que sobre la Acreditación tienen los actores entrevistados (docentes, directivos y pares académicos) se puede ubicar en dos posiciones: una de aceptación total (comparten los medios y fines de la política de acreditación establecida en el país) y otra de aceptación parcial (comparten los fines, pero no algunos de los medios empleados en la puesta en práctica de esta política), lo que fue expresado como efectos positivos,  y efectos no deseados.

Para los que se ubicaron en la de aceptación total, la acreditación surge como un mecanismo necesario para el país, con el fin de fortalecer y asegurar la calidad de la educación superior, que promueve la autoevaluación como práctica institucional, permitiéndole a las IES identificar sus fortalezas y debilidades y establecer planes de mejoramiento; coinciden estos actores en considerar que la acreditación supone una suerte de crecimiento para las instituciones, constituyéndose en el deber ser al que le apuntan las IES con la intención de lograr el reconocimiento social como institución de calidad. Se entiende entonces que el modelo de autoevaluación con fines de acreditación es altamente productivo, en tanto que ha llevado a

las instituciones a pensarse, reorganizarse y cambiar en función de éste, lo que ha servido para que las IES fortalezcan las políticas institucionales, sistematicen la información, y establezcan estrategias para asegurar internamente su calidad. El carácter voluntario de la acreditación ha permitido que todo tipo de IES hayan podido acceder a ella, aunque inicialmente hubo resistencia por parte de las instituciones públicas ya que consideraban que atentaban contra la autonomía, lo que se fue superando en la medida en que fue entendida su contribución al mejoramiento continuo de la calidad de programas e instituciones, a tal punto que algunos opinaron que esta debería ser de carácter obligatorio. Por otro lado, se manifiesta una tendencia, entre las instituciones con programas acreditados, a mantener la distinción a partir de los años de acreditación. En medio del pequeño número de programas acreditados, el número de años se añade como otro recurso de distinción. Así, entre más años de acreditación, más calidad y más prestigio. La distinción es, entonces, un recurso de mercadeo.

Para algunos docentes y pares académicos vinculados a IES públicas, el proceso de Acreditación solo logra medir aspectos observables y cuantificables, por lo que las instituciones tienden a darle mayor importancia y asignarle mayores recursos y esfuerzos, olvidando otros factores que dan cuenta de la calidad educativa como es el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro de los aspectos positivos identificado por los actores consultados, ha sido el desarrollo de una cultura de la autoevaluación al interior de las instituciones, lo que ha contribuido, por una parte, al fortalecimiento de su autonomía y por otra, a mejorar los procesos académicos y administrativos.

Además de esta mirada positiva, los actores que se ubicaron en la posición contraria reconocieron algunos efectos no deseados; siendo más notorias estas apreciaciones en los actores vinculados a las universidades públicas, quienes asumieron una postura más crítica frente a este proceso y sus procedimientos.

Entre los efectos no deseados identificados por los actores consultados, cabe destacar cómo las dinámicas internas de las instituciones se disponen más a cumplir con los requisitos establecidos en los lineamientos para la acreditación, descuidando el compromiso asumido para

mejorar su calidad. La sobrecarga laboral que se deriva de todo este proceso, es otro de los efectos no deseados de la acreditación; otro, es el aumento de matrículas; sin embargo, es evidente que las instituciones privadas justifiquen sus incrementos bajo el supuesto de que ofrecer calidad en cada una de sus funciones requiere de altas inversiones. Desde estas perspectivas se entiende, entonces, que la Acreditación no es un fin sino un proceso que orienta al mejoramiento continuo de los programas e instituciones de la educación superior colombiana.

**Referencias bibliográficas**

Casassus, J. (1999). *Lenguaje, poder y calidad en la educación*. Disponible en: http://ciu.reduaz.mx/calidad%20educativa/private/antologia/tema1/casassus.html

Consejo Nacional de Acreditación (CNA) (2006). *Lineamientos para la Acreditación de Programas*. Bogotá, Colombia: Corcas Editores Ltda.

Denzin, N. K. (1978). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. Nueva York: Mc Graw Hill.

Egido, I. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. *Tendencias Pedagógicas*, (10), 17-28.

Landeta Rodríguez, J. (2002). *El método Delphi*. Barcelona: Ariel.

Rodríguez, J. G. (2011). *Evaluación y autonomía en universidades públicas de América Latina. Universidad Nacional de Colombia, Autonomía y Legitimidad de la Educación Superior en América Latina, informe final.* Colombia: Universidad de Colombia.

# Inserción laboral de los egresados del plan flexible de la Licenciatura en Geografía de la UAEMex, Cohortes 2003-2007/2011-2015

Bonifacio Doroteo Pérez Alcántara

Carlos Reyes Torres

Fernando Carreto Bernal

**Resumen**

El trabajo es resultado del esfuerzo compartido entre los integrantes el Cuerpo Académico en Investigación Educativa (CAIE) como parte de un proyecto de investigación sobre Inserción laboral de los egresaos del Plan Flexible de la Licenciatura en Geografía de la UAEMex. Tiene como objetivo, desarrollar un estudio de inserción laboral de los egresados del Plan de referencia, para conocer algunas características de su trayecto y desempeño, desde el punto de vista laboral y profesional.

Se revisan tres momentos del trayecto laboral y se observan una serie de inconsistencias en la relación entre formación y trabajo, lo que incide negativamente en el tipo de empleo y la condición salarial. Destacando un al alto porcentaje que trabaja en el gobierno y en las funciones educativas, como actividades preponderantes.

**Palabras clave:** Geografía, Mercado de trabajo, Educación y empleo.

## Introducción

La Licenciatura en Geografía, en la UAEMex, es una carrera que data 1972. A lo largo de su trayectoria, ha operado con cinco planes de estudio de forma oficial y se ha considerado de baja demanda, ya que rara vez se cubre la capacidad de absorción programada, que asciende a 80 alumnos por año, y aunque esta no es una condición exclusiva de la UAEMex, sino de todas las universidades que ofertan el programa en el país, la situación es preocupante debido a las implicaciones que tiene en el ingreso, permanencia, egreso, eficiencia terminal y por supuesto en la incorporación al mercado laboral.

Ante tal situación, la FG reciben alumnos de segunda opción, lo que significa que fueron rechazados previamente en la carrera de su interés, situación que abona a la problemática anterior. Evidentemente quienes ingresan en esta condición, son alumnos de bajos promedios, de condiciones socioeconómicas bajas, lo que de algún modo incide en su trayectoria escolar y laboral. De acuerdo con Romo y Fresán (2001):

> La elección de institución de educación superior tiene orígenes diversos, como el prestigio, el costo de los estudios, la ubicación geográfica o el régimen (universitario o tecnológico), estas variables ejercen una fuerte presión en las IES lo que ha conducido a algunas de ellas a abrir una segunda etapa, a pesar de que podría ser una estrategia poco adecuada para garantizar la permanencia en los estudios superiores (p. 160).

Otra situación asociada, es que aun de primera opción, se aceptan aspirantes con promedios del EXANI II que no alcanzan una calificación aprobatoria, con la idea de cubrir la capacidad de absorción previamente referida, sin tener en cuenta las implicaciones que esto acarrea en el trayecto escolar, en la eficiencia terminal y en la inserción laboral, lo que ha traído como consecuencia que haya bajos índices de titulación, e hipotéticamente creemos que también existen una serie de inconsistencias en la relación entre formación y desempeño laboral.

En este escenario surgen las siguientes interrogantes: ¿qué proporción de los egresados de la Licenciatura en Geografía de la UAEMex se incorporan al mercado de trabajo? ¿Cuál es el tiempo promedio que tardan dichos egresados para su incorporación al mercado laboral? ¿Cuáles son las principales áreas de desempeño de los geógrafos de la UAEMex? y ¿En qué medida se relaciona la formación profesional con su desempeño laboral?

Para dar respuesta a dichas interrogantes, se plantearon los siguientes objetivos: Determinar la proporción de egresados de la licenciatura en geografía de la UAEMex, que se incorporan al mercado de trabajo en distintos momentos; Valorar el tiempo que tardan los egresados de la carrera de Geografía y los factores que intervienen para su incorporación al mercado laboral; Determinar las principales áreas de desempeño de los geógrafos de la UAEMex y la relación que guardan con la formación profesional.

Es importante destacar que los estudios de inserción laboral, y especialmente de los egresados de la Licenciatura en Geografía, constituye un aporte al campo de la educación superior en el sentido de que no hay mucha producción al respecto en México, y esto permite conocer aspectos relevantes de la vinculación de los egresados de Geografía con el mercado de trabajo y sus principales áreas de desempeño, pero sobre todo, porque abre la posibilidad de nuevas líneas de investigación, para futuros trabajos.

## 1. Desarrollo

Según el argumento de Atlántida Coll-Hurtado, “las últimas décadas del siglo pasado fueron las de una crisis continuada de la geografía: se han puesto en duda desde su propia existencia hasta sus principios, sus métodos, sus paradigmas. Pero en momentos como los actuales, de prevalencia de conceptos como los de «aldea global», la geografía es más que nunca una disciplina estratégica” (Coll, 2003, p. 42).

A pesar de tal consideración, la geografía en México enfrenta varios retos; la poca importancia que se otorga desde el gobierno, falta de reconocimiento social y profesional,

escasa presencia en el territorio nacional, baja demanda y poca eficiencia, son sólo algunos ejemplos.

En la actualidad, la sociedad exige más y mejores profesionistas, para afrontar las exigencias del mercado laboral pero, a pesar de los esfuerzos de las universidades por mejorar los programas educativos, la situación resulta cada vez más compleja. Ante esta situación, ha crecido la preocupación de trabajos vinculados con la formación universitaria, trayectoria escolar y seguimiento de egresados.

"La trayectoria escolar, se define como el recorrido que sigue una cohorte de estudiantes en un tiempo determinado, a partir de su ingreso a un plan de estudios específico" (Valle, Rojas & Villa, 2001, p. 70). El seguimiento de egresados, es el procedimiento mediante el cual una institución busca conocer la actividad profesional que estos desarrollan, su campo de acción, nivel de ingresos, posibles desviaciones profesionales, así como sus causas, su ubicación en el mercado de trabajo y su formación académica posterior al egreso (ANUIES, 1998).

Los estudios de trayectorias y seguimiento de egresados, son instrumentos que permiten, planear, diseñar objetivos, metas y estrategias que coadyuven a atender las necesidades estudiantiles, en cada ciclo escolar. De acuerdo con ANUIES, los estudios de egresados buscan describir características sobre su inserción y desempeño laboral, para efectos de evaluar y retroalimentar los programas educativos (ANUIES, 1998).

Este ejercicio, explica aspectos del comportamiento de los geógrafos en los ámbitos de trabajo. Para ello, un referente internacional es el trabajo "Geógrafos: formación y empleo" realizado en la Universidad del País Vasco, cuyo propósito central es, proponer una serie de asignaturas para mejorar la inserción laboral del geógrafo de dicha universidad (Madrid Ruiz, 2002).

Otro trabajo, estrechamente relacionado con el mercado laboral de los geógrafos, en al ámbito latinoamericano, es "Inserción laboral y líneas de trabajo del Geógrafo de la Universidad Nacional de Costa Rica", un estudio de seguimiento a graduados de la carrera de Ciencias

Geográficas, cuyo principal objetivo es identificar las actividades que realizan los geógrafos, buscando su correspondencia con el perfil profesional.

Los resultados de éste, indican que el área que emplea mayor número de geógrafos es Ciencias de la Información Geográfica; en tanto el área de enseñanza y divulgación de la Geografía complementa el empleo principal. Por su parte los empleadores destacan como fortalezas de los geógrafos, la formación humanista y en Ciencias de la Información Geográfica, Paisaje, Territorio y Recursos Naturales, Gestión y Ordenamiento del Territorio. Dicho trabajo concluye que las tareas realizadas por los egresados de dicha universidad, son congruentes con el perfil del graduado del Plan de Estudio de la carrera (Araya Ramírez, 2010).

Un referente nacional, es el trabajo de "los itinerarios de inserción laboral de los egresados, la calidad de su inserción y los condicionantes escolares y extraescolares que influyen en ella"; El análisis se basa en un estudio de caso de la Universidad de Guadalajara a partir de una encuesta de egresados realizada en 2011 (Planas Coll, 2013).

Otro esfuerzo es "Generación 2000: inserción laboral. Primera aproximación al seguimiento de egresados de la UAMCEH de la UAT", realizado en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, considera 72 egresados de las licenciaturas en Administración y Planeación Educativa, Ciencias de la Educación con Especialidad en Ciencias Sociales, Sociología y Desarrollo Educativo de la generación 1996-2000. El ejercicio toma datos de seguimiento a egresados y, siguiendo el procedimiento de ANUIES, identifica los factores de incorporación de egresados al mercado laboral (Martínez Torres, 2005).

La UAEMex, también ha incursionado en este tipo de ejercicios de forma progresiva, uno de ellos es "Inserción laboral y trayectorias vitales del egresado de Psicología; competencias adquiridas y requeridas por el trabajo" cuyo objetivo es valorar las competencias profesionales que dichos profesionistas adquieren durante su formación y las que les demanda el mercado de trabajo (Pedroza Becerril, 2004).

Otro más es el "Estudio sobre la Inserción laboral de los Licenciados en Gastronomía y Química de Alimentos, egresados de la Universidad Autónoma del Estado de México" donde se

analiza tanto la inserción laboral, como las exigencias del mercado de trabajo, los conocimientos, habilidades, conductas y valores adquiridos en la formación profesional (Pedroza Becerril, Parent Jacquemin, & García López, 2007).

De acuerdo con el planteamiento de Navarro Leal (2003), los estudios sobre egresados se inscriben en el marco de las relaciones entre educación y trabajo, donde han surgido importantes aportes teóricos para abrigarlos, como la Teoría del Capital Humano, la cual sienta las bases para la economía de la educación. Dicha teoría, a pesar de sus limitaciones, es una de las aproximaciones más cercanas a nuestro trabajo, por ser con la que se conceptualizó formalmente la relación entre educación y trabajo.

Esta teoría apareció en los años sesenta en los Estados Unidos, de la mano de los estudios realizados por Becker (1964) y Schultz (1972). El principio fundamental es que "la educación equivale a una inversión rentable y no sólo a un bien de consumo", es decir, que quien invierte más en su educación, puede obtener mejores resultados en el trabajo y del trabajo.

Otros referentes que podrían aportar a los trabajos de esta naturaleza son, la Teoría de la Fila, que brinda a los empleadores elementos para seleccionar sus trabajadores; la Teoría de la Devaluación de los Certificados, la cual destaca que al existir muchos profesionistas que demandan el trabajo, el título se devalúa; la Teoría de la Educación como Bien Posicional, precisa que los individuos se disponen a adquirir mayor escolaridad, para competir por el mismo estatus, y la Teoría de la Segmentación, destaca que los salarios obedecen a la naturaleza del empleo y no están en función del capital humano del trabajador (Navarro Leal, 2003).

Es evidente que no hay una teoría única que pueda abrigar los estudios de seguimiento a egresados e inserción laboral, y como indica Navarro Leal, las relaciones entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo, no pueden ser interpretadas solamente a través de la Teoría del Capital Humano, ya que dichas relaciones son mucho más complejas y en ellas intervienen factores escolares y extraescolares (Navarro Leal, 2003).

Siguiendo el planteamiento anterior, si la educación es una inversión, vale la pena que los egresados pongan especial atención, no solamente en concluir los estudios, o egresar, sino

obtener el título y ejercerlo, ya que esto seguramente puede traer un mejor puesto laboral, así como mayores ingresos y la igualdad de oportunidades con los que cumplen este requisito (Navarro Cendejas, 2014).

Las universidades, como instituciones responsables de la formación de gran parte del sector de la población activa, tienen la obligación de revisar continuamente sus ofertas, adecuándolas con mayor precisión y objetividad a las demandas del mercado presente y a los requerimientos o exigencias profesionales futuras.

En este sentido, los estudios sistemáticos basados en la recogida de datos objetivos de los estudiantes en el período de tiempo que transcurre, desde que concluyen su titulación académica hasta que acceden a sus primeros empleos, se impone como una necesidad de primer orden a la hora de prever los cambios y reorientar estratégicamente las políticas de planificación universitaria, en función de las necesidades presentes y futuras (Rodríguez Sabiote & Gutierrez, 2007).

Los egresados que concluyen bien sus estudios universitarios, y que se titulan en tiempo y forma, en teoría pueden liderar los procesos de búsqueda de empleo, aunque es evidente que no son totalmente conscientes de las dificultades y adversidades que han de ir superando antes de situarse definitivamente en el mercado de trabajo, con una cierta estabilidad.

La fase de transición que deben afrontar al salir de la universidad, una vez concluidos sus estudios, encierra una serie de dificultades, y requiere de una gama de aprendizajes y entrenamientos específicos para poder rentabilizar con éxito el capital de formación que han adquirido a lo largo de su graduación (Rodríguez Sabiote & Gutierrez, 2007), y aunque en teoría todos ellos lo hacen a través del servicio social y la práctica profesional, solo unos cuantos, en la vida de estudiantes, se aproximan a dicho aprendizaje y entrenamiento real por la vía del trabajo que, sostener los estudios, realizan por necesidad.

En otro orden de ideas, hay que destacar que, como resultado del acelerado avance en el conocimiento, muchos programas de licenciatura han sido rebasados y en la actualidad y no están a la altura de las necesidades del mercado laboral. Uno de los grandes problemas es el

tiempo que transcurre desde que el estudiante inicia el estudio de un programa de licenciatura hasta que lo termina; para cuando esto sucede, las condiciones del país, del mercado y del conocimiento técnico han cambiado o pueden ser obsoletos (ANUIES, 1998).

De ahí la importancia de generar información fresca y oportuna para su eventual actualización. Las fuentes de datos pueden ser trayectorias escolares, considerando ingreso, tránsito, reprobación, abandono, deserción, egreso, eficiencia terminal, inserción y trayectoria laboral, así como el papel del servicio social y la práctica profesional, entre muchos otros de singular importancia.,

Ante tales circunstancias y en concordancia con Perdomo, nos preguntamos ¿están siendo eficientes los vínculos ideales entre las actividades de servicio social y prácticas profesionales con las competencias y expectativas de los empleadores?; ¿cuál es la ponderación que los egresados hacen de su carrera universitaria en el escenario en que ésta ha pasado a ser tanto compromiso profesional como un modo de vida y sostén económico? (Ayala Perdomo, 2009).

Como se precisó líneas antes, la investigación es de tipo no experimental y corresponde a un estudio por cohortes, que toma como base nueve de las once generaciones del plan flexible, enmarcado en el Modelo de Innovación Curricular (MIC), que opera en la UAEMex desde 2001. Se entiende la cohorte, como el conjunto de alumnos que ingresa a una carrera profesional o nivel de posgrado en un año determinado y que cumple con un trayecto escolar (García Robelo & Barrón Tirado, 2011) o al "conjunto de individuos que comparten algún acontecimiento vital común" (Cancela Gordillo, Cea Mayo, Galindo Lara , & Valilla Gigante, 2010).

El modelo de referencia, que opera con un sistema flexible y de créditos, es un modelo basado en competencias, entendidas estas como "El conjunto de comportamientos socio afectivos, y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea" (UNESCO, 1999) citado por (Frade Rubio, 2008).

Metodológicamente el ejercicio se sustenta en el "cuestionario tipo para el estudio de egresados" contenido en la obra "Esquema básico para estudios de egresados", de la Asociación

Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 1998), dicho instrumento fue abreviado para ajustarlo a las necesidades del proyecto.

De acuerdo con los datos del Departamento de Control Escolar, de la Facultad de Geografía, la población objeto de estudio se integra de un total de 340 egresados, correspondientes a once cohortes, que incluyen las generaciones que ingresaron a partir del 2003 y que concluyeron hasta 2015 (Mireles Mojica, 2018).

Ante la dificultad de contactar a todos los egresados de dicho plan, por acuerdo del colectivo de investigadores corresponsables del proyecto, se realizó un muestreo aleatorio simple, con la idea de que todos tuviesen las mismas posibilidades de ser encuestados. De esta manera se aplicaron más de 100 instrumentos, sin embargo, al momento de revisar con detalle las respuestas, se invalidaron varios, quedando un total de 100, que representan el 29.4% del total de la población, es decir una muestra de casi un tercio de la población.

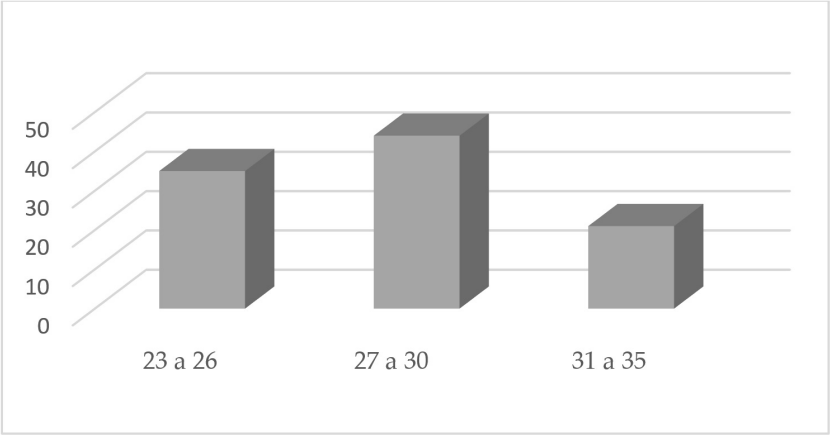
Una vez decidida la muestra, se identificó a los egresados, por distintas vías como las redes sociales, llamadas telefónicas, el correo electrónico y visita personalizadas a sus centros de trabajo. La aplicación del instrumento se llevó a cabo entre septiembre de 2017 y enero de 2018, y estuvo a cargo de los investigadores del proyecto. La base de datos se realizó en Excel y las corridas de algunos de los resultados derivados, se realizaron en el paquete estadístico SPSS. De acuerdo con los datos del instrumento aplicado se derivan los resultados que se muestran en el siguiente apartado.

## 2. Datos generales

En cuanto al género se refiere, trabajamos con el 48% de hombres y 52% de mujeres que, en términos generales, representan la tendencia reciente de la matrícula de la carrera de Licenciado en Geografía de la UAEMex, donde se aprecia una tendencia de predominio del género femenino sobre el masculino.

Con los datos de la edad de los egresados se derivaron tres grupos; los de 23 a 26 años, que regularmente son los de más reciente egreso, los de 27 a 30 que conforman el grupo intermedio y los de más antigüedad en el egreso, de 30 años y más, como se muestran en la siguiente figura:

**Figura 1. Edad de los egresados**

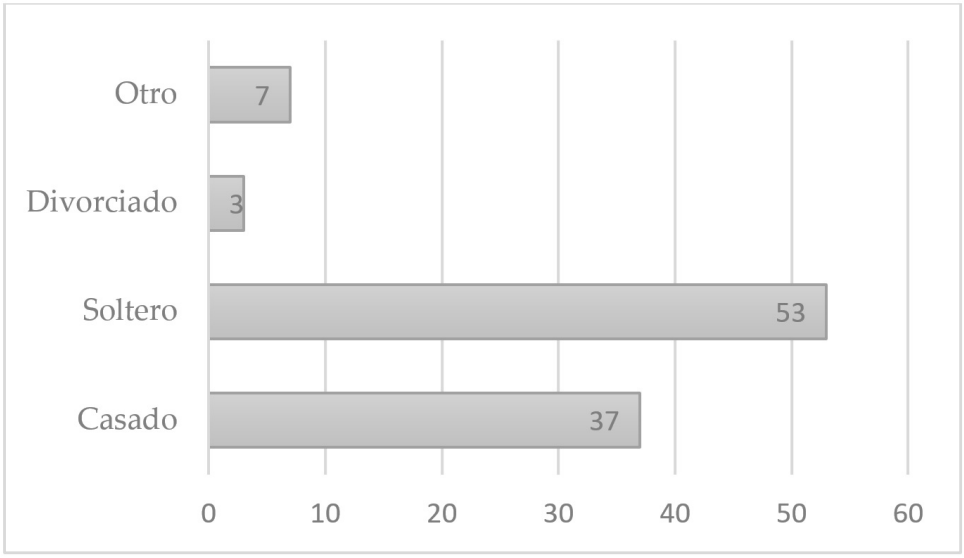



Fuente: elaboración propia.

Como nota conviene señalar que todas las tablas y figuras del trabajo son de elaboración propia, con base en los resultados del instrumento aplicado.

Sobre la condición del estado civil, de acuerdo con la figura 2, debido a las edades, predominantemente jóvenes y a las tendencias recientes de los mismos respecto al matrimonio, más del 50% se ubican en condición de solteros y poco más de un tercio de la muestra aparecen como casados.

**Figura 2. Estado civil**




Fuente: elaboración propia.

### 3. Sobre los estudios de licenciatura

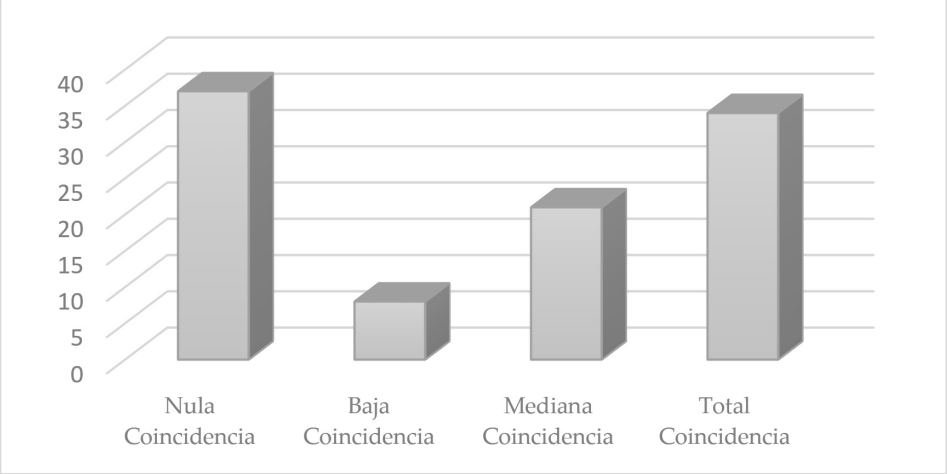
En este rubro, en virtud de que como se comentó en un principio, la Faculta de Geografía recurre con frecuencia a la convocatoria de segunda etapa, para cubrir la capacidad de absorción ofertada, es importante mencionar que 67% de la muestra corresponden a la primera etapa y 33% a la segunda. Del mismo modo, la gran mayoría de los encuestados son de generaciones recientes y los menos de las primeras, lo anterior porque en la medida que pasa el tiempo los egresados se alejan y la institución los va perdiendo de vista.

También se puede apreciar una relación directamente proporcional entre el número de egresados ubicados por generación y el número de titulados. Otro dato que se obtuvo, es la tasa de titulados de todas las generaciones objeto de estudio, la cual asciende al 66%, por arriba de la media de la UAEMex, que se ubicó en 52.2%, en 2016 (Barrera Vaca, 2018) y de la media nacional que es del 50% (Hernández, 2015).

Siguiendo con los detalles de la situación de los egresados, cuando eran estudiantes de la licenciatura y entrando en materia sobre la inserción laboral, los datos del instrumento aplicado

reportan que una tercera parte de ellos, trabajaba durante el último año de la carrera, el problema es que de casi un tercio que se encontraban trabajando, solo poco más de la mitad tenían un vínculo directo con la formación profesional recibida, como se aprecian en la siguiente figura.

**Figura 3. ¿En qué medida coincidía su trabajo en el último año de la carrera con sus estudios de licenciatura?**




Fuente: elaboración propia.

## 4. Egreso y primer empleo

A pesar de los datos de ocupación anteriores y de la coincidencia de algunos con la formación, más de dos terceras partes (76%), buscaron activamente trabajo al momento de su egreso. De ellos prácticamente la mitad consiguieron su primer empleo antes de los seis meses y un tercio antes de cumplir el primer año de egresados, como se muestra a continuación:

**Tabla 1. Tiempo que tardaron los egresados de la Licenciatura en Geografía en conseguir su primer empleo**

| Tiempo que les llevó conseguir el primer empleo, una vez que concluyó la licenciatura | % |
|---|---|
| Menos de seis meses | 49.13 |
| De seis meses a un año | 33.33 |
| De un año un día, a dos años | 5.26 |
| Más de dos años | 5.26 |
| No encontré empleo, quede desocupado | 1.76 |
| Otro | 5.26 |

Fuente: elaboración propia.

El principal medio a través del cual encontraron trabajo los egresados de la Licenciatura en Geografía, al concluir sus estudios, refleja que, por encima de cualquier otro, destacan las recomendaciones directas, que entre amigos de la licenciatura, familiares y amigos en general, superan el 40%, lo que pondría en evidencia la calidad de los propios egresados, de los empleos en que trabajan e incluso de las redes familiares.

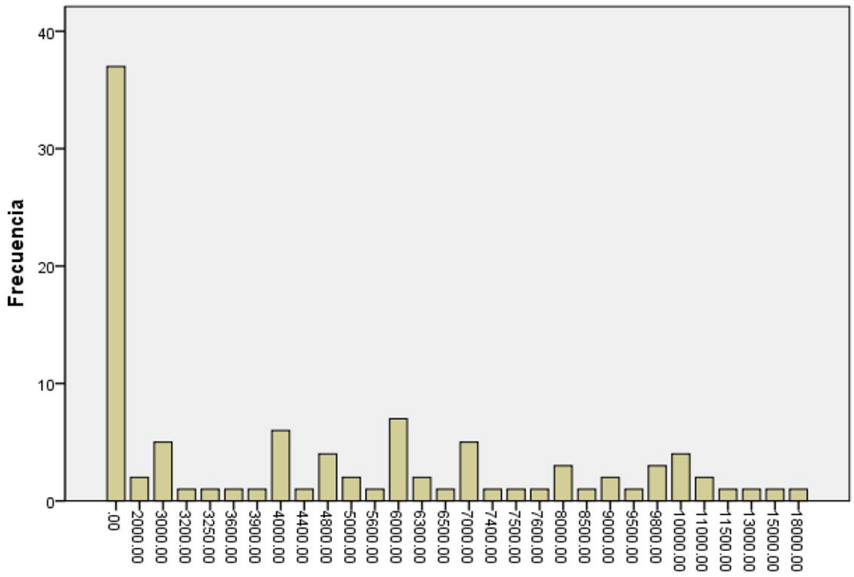
**Tabla 2. Medio a través del cual encontró trabajo**

| **Bolsa de trabajo** | **15** |
|---|---|
| *Anuncio en el periódico* | 8 |
| *Invitación expresa de una empresa o institución* | 13 |
| *Recomendación de amigos de la licenciatura* | 30 |
| *Recomendación de un amigo o familiar* | 10 |
| *Relaciones hechas en empleos anteriores* | 2 |
| *Creación de un negocio despacho, empresa, propios.* | 0 |
| *Integración a un negocio familiar* | 0 |
| *Servicio social* | 7 |
| *Otro* | 15 |

Fuente: elaboración propia.

En relación con los datos del primer empleo, los resultados indican que poco más de la cuarta parte se ocupó como analista especializado o técnico, cerca del 20% se desempeñaban como empleados profesionales y el resto entre asistentes y auxiliares. Sólo una proporción inferior al 5%, reportan ser gerentes, dueño o socio de alguna empresa, despacho o rancho, pero en términos globales, el 98% de los entrevistados ejercen en calidad de empleados, más de la mitad trabajando por contrato, en su gran mayoría con salarios inferiores a cinco mil pesos mensuales, confirmando el planteamiento hecho líneas antes y la precariedad del empleo en México.

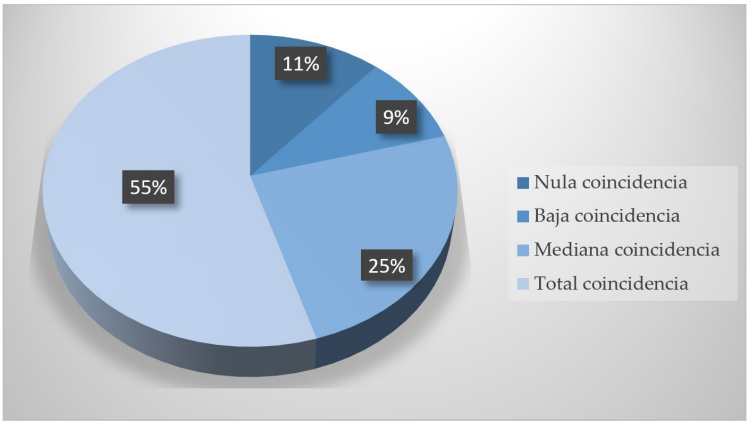
**Figura 4. Ingreso mensual neto al inicio de la vida laboral (Incluyendo bonos y prestaciones)**




Fuente: elaboración propia.

Por último, sobre los detalles del primer empleo, como egresados de la carrera (ver Figura 5), es importante señalara que, cerca del 90% tiene alguna coincidencia con la formación profesional: más de la mitad total coincidencia, una cuarta parte mediana coincidencia, 9% baja coincidencia y el resto realizan funciones que no se vinculan en absoluto con su formación profesional.

**Figura 5. ¿En qué medida coincidía su actividad con los estudios de licenciatura?**




Fuente: elaboración propia.

## 5. Empleo actual

Sobre este particular, como se puede observar en la siguiente tabla, al momento de la aplicación del instrumento, prácticamente dos terceras partes se encontraban trabajando, menos del 20% no lo hacían y el resto se reservó el derecho de respuesta.

**Tabla 3. ¿Trabaja usted actualmente?**

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|---|
| Válidos | 0 Nc | 16 | 16.0 | 16.0 | 16.0 |
| | 1 Si | 65 | 65.0 | 65.0 | 81.0 |
| | 2 No | 19 | 19.0 | 19.0 | 100.0 |
| | Total | 100 | 100.0 | 100.0 | |

Fuente: elaboración propia.

Como en el caso del primer trabajo, en el actual destaca la figura de los empleados, que suman más del 93%; de ellos 34.5% con empleo profesional, 17.3% como técnicos especializados, seguido de los asistentes, auxiliares y jefes de departamento, que oscilan entre 6.5 y 8%. Igual que en el caso anterior prevalece el empleo por contrato en el 60%, con ingresos que van de 1.5

hasta 5 salarios mínimos al mes, es decir de tres mil hasta trece mil pesos para el 85% y solo el resto con más de cinco salarios mínimos mensuales.

Algunos datos que destacan, para el caso del último empleo, son los empleos relacionados con el gobierno y la actividad educativa, que en conjunto suman más del 80%.

**Tabla 4. Sector o rama de la empresa o institución donde trabaja**

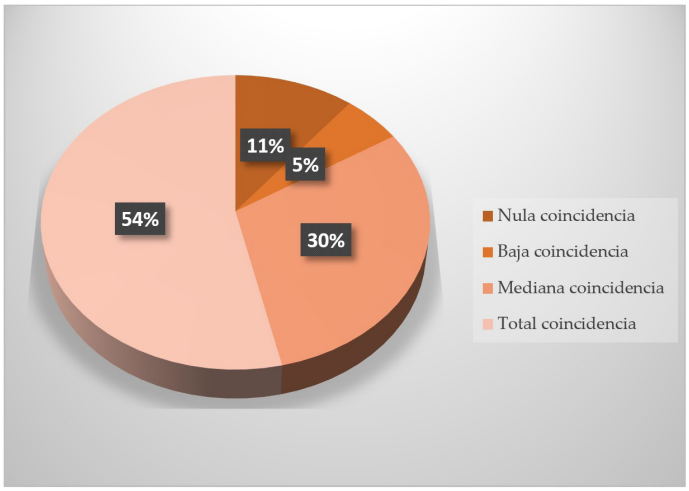
| | |
|---|---|
| Agrícola-ganadero, silvícola, etcétera | 3.5 |
| Comercio | 5.26 |
| Transportes/comunicaciones | 3.5 |
| Educación | 33.33 |
| Servicios de Salud | 1.75 |
| Servicios de Gobierno | 49.12 |
| Otros | 3.5 |

Fuente: elaboración propia.

La actividad principal que realizan los geógrafos tiene que ver con aspectos de enseñanza y divulgación de la ciencia (37%) -lo que significa que algunos empleados de gobierno se dedican a esta actividad-; paisaje, territorio y recursos naturales (25.92%); ciencias de la información geográfica (22.22%) y el resto en gestión y ordenación del territorio.

Un dato final es el nivel de coincidencia del empleo actual con la formación profesional y la satisfacción que esto les genera. En ese sentido, la siguiente gráfica ilustra que más de la mitad asegura total coincidencia, casi un tercio mediana coincidencia y el resto es baja o nula, de acuerdo con la percepción de los egresados. Sin embargo, los niveles de satisfacción con la formación y el desempeño, dejan dudas al respecto.

**Figura 6. ¿En qué medida coindice su actividad laboral con los estudios de licenciatura?**




Fuente: elaboración propia.

## Conclusiones

Concluyendo, podemos decir que si bien es cierto que los egresados requieren de una gama de aprendizajes y entrenamientos específicos para poder rentabilizar con éxito el capital de formación que han adquirido a lo largo de su graduación, queda claro que solamente una pequeña minoría, por necesidades de trabajo, adquiere dichos entrenamientos en la vida real y durante su trayectoria escolar, lo que en teoría debería otorgar ciertas ventajas comparativas con el resto de sus compañeros, situación que habrá que estudiar en otro momento.

Sobre el planteamiento de la proporción de los egresados de la Licenciatura en Geografía de la UAEMex que se incorporan al mercado de trabajo, queda claro que, de poco más del 65% que tenían un primer empleo después del egreso, la cifra se incrementó a poco más del 75% al momento de la encuesta, lo que evidencia un comportamiento ascendente el tiempo promedio que tardan los egresados de la Licenciatura en Geografía para su incorporación al mercado laboral es variable, en el caso del primer empleo, a un año del egreso casi dos terceras partes de la muestra contaban con él. En el caso del empleo actual, la cifra se incrementó de forma significativa, aunque habría que considerar también que el tiempo de egreso es mayor.

Desde un principio partimos del supuesto de que existen una serie de inconsistencias en la relación entre formación y desempeño laboral de los egresados de la Carrera de Geografía de la UAEMex. Después de realizar el trabajo, se confirma dicho planteamiento, toda vez que las principales áreas de desempeño de los geógrafos de la UAEMex tienen que ver con tareas en gobierno y el área educativa, muchas veces no se vinculan con la formación profesional recibida, además de que la mayoría de los empleos son mal pagados.

Sobre los cuestionamientos alternos que nos hicimos sobre la marcha, queda claro que no están siendo eficientes los vínculos entre las actividades de servicio social y prácticas profesionales con las competencias y expectativas de los empleadores, toda vez que es muy baja la proporción de los egresados que se incorporan al trabajo por esta vía.

Finalmente, sobre la ponderación que los egresados hacen de su carrera universitaria, es importante señalar que, aunque la gran mayoría estarían dispuestos a cursar la misma carrera y en la misma institución, es conveniente que las autoridades y el personal académico, pongan especial atención en una quinta parte de los egresados que no tienen una buena percepción de la carrera y su relación con las actividades que realizan en el campo laboral.

## Referencias bibliográficas

ANUIES (1998). *Esquema básico para estudios de egresados*. México: ANUIES.

Araya Ramírez, Y. (2010). Inserción laboral y líneas de trabajo del geógrafo de la Universidad Nacional. *Revista Geográfica de América Central*, 109-132 .

Ayala Perdomo, J. (2009). Seguimiento laboral de egresados 2008. Licenciatura en Comunicación de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UAEM. *Espacios Públicos,* 315-328.

Barrera Vaca, A. (2018). P*rimer informe anual de actividades 2017-2021*. México: UAEMex.

Cancela Gordillo, R., Cea Mayo, N., Galindo Lara , G. & Valilla Gigante, S. (2010). *Metodología de la investigación educativa: investigación ex post facto*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Coll-Hurtado, A. (2003). La difícil inserción de la geografía iberoamericana en el mundo de las publicaciones internacionales. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 41-51.

Frade Rubio, L. (2008). *Planeación por competencias*. México: Inteligencia Educativa.

García Robelo, O. & Barrón Tirado, C. (2011). Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía. *Perfiles educativos*, 94-113.

Hernández, L. (2015). Sólo 5 universitarios de cada 10 se titulan. *Excelsior*, p. 1.

Madrid Ruiz, F. J. (2002). *Geógrafos: formación y empleo*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Martínez Torres, A. (2005). Generación 2000: inserción laboral. Primera aproximación al seguimiento de egresados de la UAMCEH de la UAT. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 117-145.

Mireles Mojica, R. (11 de Enero de 2018). *Jefa del Departamento de Control Escolar de la Facultad de Geografía de la UAEMex*. (B. D. Pérez Alcántara, Entrevistador)

Navarro Cendejas, j. (2014). *La inserción laboral de los egresados universitarios*. México: ANUIES.

Navarro Leal, M. A. (2003). Consideraciones teóricas para el estudio de egresados. En *ANUIES, Esquema básico para estudios de egresados* (págs. 11-18). México: ANUIES.

Pedroza Becerril, R. (2004). *Inserción laboral y trayectorias vitales del egresado de Psicología; competencias adquiridas y requeridas por el trabajo*.

Pedroza Becerril, R., Parent Jacquemin, J. & García López, I. (2007). *Estudio sobre la Inserción laboral de los Licenciados en Gastronomía y Química de Alimentos egresados de la Universidad Autónoma del Estado de México*. México: UAEMex.

Planas Coll, J. (2013). Los itinerarios laborales de los universitarios y la calidad de su inserción profesional. *Revista de la Educación Superior*, 31-62.

Rodríguez Sabiote, C. & Gutierrez, J. (2007). *Empleo de modelos de regresión logística binomial para el estudio de variables determinantes en la inserción laboral de egresados universitarios*. Venezuela: UPEL.

Romo, L. A. & Fresán, O. M. (2001). Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago. En *Deserción, rezago y eficeincia terminal en la IES Propuesta metodológica para su estudio* (pp. 123-170). México: ANUIES.

Valle, G.-T. R., Rojas, A. G. & Villa, L. A. (2001). El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM:Un método de análisis. En *ANUIES, Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES propuesta metodológica para su estudio* (pp. 51-74). México: ANUIES.

La edición y diseño de esta obra estuvo a cargo de Rafael Cruz Sánchez, Mary Carmen Paredes Díaz y Guadalupe Pamela García Olvera.

Se terminó de subir en diciembre de 2018, en la Universidad Estatal de Oriente, A. C. Av. 21 Oriente, Co. Azcárate, Puebla, México. Código Postal 72510.

Primera edición 2019

Este libro, correspondiente al cuarto de la colección, es producto del debate y presentación de propuestas que buscan mejorar la educación, hechas a través de ponencias presentadas en el *Congreso Internacional de Educación 2018*, realizado en la Universidad de Oriente bajo los ejes temáticos "Ambientes y espacios innovadores para la enseñanza-aprendizaje" y "Formación docente para la atención en educación".

Esperamos que su publicación aliente a la investigación y discusión del tema, pues estamos frente a un momento histórico que nos pone de cara al dilema: renovarse o morir. Asimismo, esperamos motive a todos los autores y coautores a seguir por este camino, enriqueciendo sus trabajos y visiones, con la preparación curricular y enriquecimiento metodológico que haga posible que cada uno de ellos, los autores y sus textos, sean mejores día a día.