

Red de Cuerpos Académicos
en Investigación Educativa
de la UAEM

RedCA

Volumen. 01

Número. 01

(junio – septiembre 2018)

ÍNDICE

1. Valoración de la competencia comunicativa del inglés: estudio de caso en la Facultad de Geografía.

Myrna Navarro Sánchez, Dra. en Ed..... 11

2. Desarrollo de competencias transversales en los técnicos superiores en paramédicos de la Universidad Tecnológica del Valle de Toluca.

Fabiola Rivera Ramírez, Esvieta Tenorio Borroto, Jessica Xiomara Guillen Alanís.....36

3. Desarrollo del talento humano como estrategia para la formación de docentes universitarios de Universidad Autónoma del Estado de México.

Laura Peñaloza Suárez y Virginia Pilar Panchí Vanegas.....55

4. Estrategias identitarias en académicos universitarios de diferentes disciplinas de educación superior.

Elizabeth Zanatta Colín, Claudia Angélica Sánchez Calderón, Teresa Ponce Dávalos Sergio Luis García Iturriaga y José Luis Gama Vilchis.....73

5. Arte accesible para personas con discapacidad visual a través de procesos educativos.

Jorge Eduardo Zarur Cortés, Francisco Platas López, Santiago Osnaya Baltierra y Fabiola Emilia Rojas Piloni.....88

6. Estudio de los estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de los alumnos de licenciatura de la Facultad de Química, UAEMÉX

Ana Margarita Arrizabalaga Reynoso, Rosalva Leal Silva y María Esther Aurora Contreras Lara Vega..... 103

7. Praxis educativa e identidad docente en académicos universitarios: vivencias en el marco de la modernidad líquida.

Hernán García Esquivel, Martha Elizabeth Zanatta Colín y Claudia Angélica Sánchez Calderón.....115

8. La formación de las nociones científicas en las estudiantes de la LEP para facilitar la comprensión de los textos de psicología.

Fokin Sergei Konstantinovich.....136

9. La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM); una mirada desde los documentos oficiales y la perspectiva de los actores sociales.

Raúl González Pérez y Fernando Carreto Bernal.....150

10. Reseña del Primer Congreso Internacional en Investigación Educativa, organizado por la Red de Cuerpos Académicos en Investigación Educativa de la UAEM.....166

Valoración de la competencia comunicativa del inglés: estudio de caso en la Facultad de Geografía

Myrna Navarro Sánchez

Departamento de Servicios al Universitario

Facultad de Geografía

Universidad Autónoma del Estado de México

mnavarros@uaemex.mx

Recepción: 05 de Enero del 2018

Aprobación: 29 de abril del 2018

Resumen

El presente artículo se deriva de la tesis doctoral “Valoración del uso del idioma inglés por parte de docentes, discentes y egresados. El caso de la Facultad de Geografía de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx)”, presentada el pasado 30 de septiembre del año en curso, como parte del Programa Doctoral del Centro de Estudios Superiores en Educación (CESE), en la Ciudad de México. El objetivo de la investigación fue analizar el nivel de dominio del idioma inglés, en la opinión de docentes, discentes y egresados de la Facultad de Geografía de la UAEMéx. Se realizó una investigación cualitativa, con el método fenomenológico, la técnica de entrevista a profundidad y cuestionarios de opción múltiple. Las entrevistas se realizaron a diez docentes del idioma inglés que laboran en diversas Facultades de la UAEMéx. Los cuestionarios se aplicaron a 38 estudiantes de las Licenciaturas en Geografía, Geoinformática y Geología Ambiental, así como a 40 egresados. A través del análisis de los datos se obtuvo la esencia del fenómeno estudiado, la cual se pretende socializar en aras de empezar a construir un proyecto de mejora del aprendizaje del idioma inglés, desde su diseño, instrumentación, puesta en marcha y evaluación para fortalecer la capacitación y posicionamiento de los docentes del idioma inglés, para contribuir a una movilización más tangible de la competencia comunicativa del inglés de los estudiantes de la Facultad de Geografía.

Palabras clave: idioma inglés, competencia comunicativa, docentes.

Assessment of the communicative competence of English: a case study in the Faculty of Geography

Abstract

This article derives from the doctoral thesis "Evaluation of the use of the English language by teachers, students and graduates. El caso de la Facultad de Geografía de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex)", presented on September 30th of this year, as part of the Doctoral Program of the Centro de Estudios Superiores en Educación (CESE), in Mexico City. The objective of the research was to analyze the level of proficiency in the English language, in the opinion of teachers, students and graduates of the Geography Faculty of UAEMex. Qualitative research was carried out using the phenomenological method, the in-depth interview technique and multiple choice questionnaires. The interviews were conducted with ten English language teachers working in different faculties of UAEMex. The questionnaires were applied to 38 undergraduate students in Geography, Geoinformatics and Environmental Geology, as well as to 40 graduates. Through the analysis of the data, we obtained the essence of the studied phenomenon, which is intended to socialize in order to start building a project to improve the learning of the English language, from its design, instrumentation, implementation and evaluation to strengthen the training and positioning of teachers of the English language, to contribute to a more tangible mobilization of the communicative competence of English language students in the Faculty of Geography.

Keywords: English language, communicative competence, teachers.

Introducción

El dominio de una lengua extranjera, en particular del inglés como la lengua franca por excelencia, ha sido un tema que ha llamado la atención en diversas esferas. A través de la globalización, muchas personas han visto al idioma inglés como una suerte de imperialismo estadounidense que quiere forzosamente ganar terreno en la cotidianeidad de los ciudadanos globales. No obstante, para los docentes, traductores e intérpretes del inglés, la visión es radicalmente diferente, ya que se aprecia más como un sistema lingüístico que sirve de herramienta comunicativa a otros profesionistas.

Como profesores universitarios de idiomas se nos capacita para emplear estrategias pedagógicas que faciliten el aprendizaje del idioma inglés, a estudiantes que cursan la Escuela Preparatoria o bien alguna Licenciatura. El conocimiento del modelo curricular institucional vigente, la selección de materiales didácticos, la práctica áulica, las metódicas de evaluación, el trabajo en clase, la revisión de tareas y proyectos, además del monitoreo del desempeño lingüístico de cada estudiante, en una lengua extranjera, forman parte de la tarea docente comprometida con el fortalecimiento del dominio del inglés, de los estudiantes universitarios.

No obstante, es bien sabido que en nuestro país, las áreas de matemáticas e inglés no se encuentran dentro de las asignaturas favoritas de los estudiantes de Nivel Medio Superior y Superior, por lo que algunos estudiantes optan por acreditar la materia presentando un examen extraordinario o a título de suficiencia, descartando la asistencia regular a clases, ya que eso les demandaría demostrar el desarrollo de competencias comunicativas, observables dentro de las clases, por lo que una vez que logran acreditar la materia de inglés, ellos piensan que ya no será necesario seguir aprendiendo, practicando o reforzando una lengua extranjera.

Diversas instituciones educativas extranjeras han diseñado instrumentos de evaluación para saber el grado de dominio del idioma inglés de sus estudiantes; entre las más reconocidas se encuentran las exámenes *Cambridge*, tomando como base el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y el examen de certificación *TOEFL (Test of English as a Foreign Language)*. No obstante, estas certificaciones no rinden cuentas de la competencia comunicativa necesaria que un estudiante, al estar formándose bajo un perfil profesional, requiere para desenvolverse adecuadamente en inglés, dentro de un ámbito profesional-laboral.

A pesar de la gran aceptación -muchas veces no fundamentada por gerentes de empresas o incluso directivos de instituciones educativas- de las certificaciones internacionales del dominio del inglés, no existe una certificación hecha en México, o bien una desarrollada en Estados Unidos o en el Reino Unido que pueda evaluar la competencia comunicativa del inglés, de estudiantes universitarios, a nivel profesional. Las opciones más cercanas son el examen *TOEIC (Test of English for International Communication)*, el *BULATS (Business*

Language Testing Service) y el RTARI (Certificado de Capacidad de Radiotelefonista Aeronáutico Restringido Internacional) específico para pilotos de aeronaves, helicópteros y controladores de tránsito aéreo que requieran demostrar su habilidad para seguir un diálogo en inglés, en operaciones radiotelefónicas aéreas internacionales.

Desde este planteamiento se formula la pregunta central de investigación: ¿Hasta qué punto la competencia comunicativa del inglés, de los estudiantes mexicanos universitarios, puede reflejar el dominio de este idioma cuando lo emplean en el ejercicio de su profesión? Se establece como objetivo de la investigación analizar el nivel de dominio del idioma inglés, en particular de la competencia comunicativa, en la opinión de docentes, discentes y egresados de la Facultad de Geografía de la UAEMéx, considerando si los programas de estudio, las estrategias docentes en la enseñanza del inglés y la práctica profesional de los egresados logran abonar, o no, a la demostración del dominio del idioma inglés, tanto en el contexto áulico como en el desempeño profesional.

En este sentido, se realizó una investigación con enfoque cualitativo, empleando el método fenomenológico, la técnica de entrevista a profundidad y cuestionarios de opción múltiple para indagar sobre la valoración del uso del idioma inglés, por parte de docentes, discentes y egresados de la Facultad de Geografía, de la UAEMéx. La investigación integró cuatro capítulos:

- I. Referente Conceptual: se presentaron algunos métodos de enseñanza del inglés, bajo la óptica de la lingüística aplicada, el concepto de la competencia comunicativa del idioma inglés, así como la visión de diversos autores sobre las habilidades que un docente podría desarrollar para enfrentarse a los cambios que conlleva la tarea docente, en particular en la docencia del inglés.
- II. Referente Contextual: se definieron las políticas que la UAEMéx ha aplicado, en particular dentro de la Facultad de Geografía, con respecto a la inclusión del idioma inglés, en sus planes de estudio a nivel licenciatura. Además, se abordó el papel de la Dirección de Aprendizaje de Lenguas (D.A.L.) para la contratación de profesores de inglés y Coordinadores de Centros de Auto-Acceso (CAA).

- III. Estudio Empírico: realizado bajo un enfoque cualitativo, con el método fenomenológico, para conocer además de analizar los factores que inciden en el aprendizaje del idioma inglés y el valor que se le da al dominio de este idioma extranjero, a través de tres enfoques: institucional, docente y estudiantil.
- IV. Análisis e interpretación de datos: 10 entrevistas a profundidad, realizadas a profesores de inglés de diversas Facultades de la UAEMéx; cuestionario aplicado a 38 estudiantes de las Licenciaturas en Geografía, Geoinformática y Geología Ambiental con énfasis en Recursos Hídricos, de la Facultad de Geografía, que ya concluyeron sus niveles de inglés obligatorios, así como 40 cuestionarios aplicados a egresados de las Licenciaturas en Geografía y en Geoinformática.

Desarrollo

Referente conceptual

La presente investigación empleó el concepto de Lingüística Aplicada de Widdowson debido a la naturaleza del campo de estudio, el cual es la enseñanza de una lengua extranjera, con énfasis en la presentación de un modelo relevante del lenguaje a los estudiantes, siendo el caso particular del idioma inglés. Se concluye que la Lingüística Aplicada, en el área de la docencia de lenguas, es una sub-disciplina de la lingüística cuyo propósito es la formulación de un modelo de enseñanza que pueda balancear armónicamente los elementos del lingüista y del usuario del lenguaje.

A través del análisis de diversos métodos en la enseñanza de lenguas extranjeras se puede explicar la relación que debe establecerse entre la teoría y la práctica. El primer lingüista aplicado que explicó las diferencias entre enfoque, método y técnica fue Edward Anthony en 1963. Definió al enfoque como un set de preceptos relacionados con la naturaleza de la enseñanza y aprendizaje de lenguas; al método como un plan general del esquema de la presentación del material orientado al aprendizaje de lenguas; a la técnica como el truco particular a través del cual se puede lograr un objetivo, que en este caso es el empleo de una lengua extranjera, en situaciones académicas reales.

Larsen-Freeman (1985), realizó el análisis de algunos métodos de enseñanza de lenguas, a partir de diez elementos: objetivos y roles de los docentes, de los discentes; el proceso de aprendizaje, la interacción docente-discente y discente-discente, sentimientos de los estudiantes con respecto al método, el papel de la lengua materna, habilidades lingüísticas enfatizadas, el proceso de evaluación, la relevancia de los errores lingüísticos hechos por los discentes y la influencia de la lengua materna.

La tesis doctoral mostró un cuadro con los 14 métodos de enseñanza del inglés más conocidos. A continuación, se muestra un ejemplo:

Cuadro 9. Método Comunicativo de Enseñanza (Communicative Language Teaching Method)		
Enfoque (Approach)	Diseño (Design)	Procedimiento (Procedure)
Teoría de la naturaleza del lenguaje: El lenguaje es funcional, un sistema de expresión de significado. Son siete las principales funciones del lenguaje: Instrumental, Regulatoria, Interaccional, Personal, Heurística, Imaginativa y Representativa.	Objetivos: Activar la comunicación por medio de un programa basado en temas, funciones comunicativas o habilidades a desarrollar. Desarrollar el dominio del idioma inglés, con propósitos específicos.	Técnicas del salón de clase; prácticas y comportamientos esperados de los estudiantes: - Se puede emplear la lengua materna de los estudiantes, con el fin de motivarlos a emplear la lengua extranjera. - Desarrollo de diálogos cortos para que los estudiantes tengan la oportunidad de emplear la lengua extranjera, para comunicarse. - Práctica de funciones comunicativas para que los estudiantes puedan deducir las reglas gramaticales. - Evaluación de desempeño oral.
Teoría de la naturaleza del aprendizaje de una lengua: Las actividades que involucran la comunicación real promueven el aprendizaje, activando interacción y negociación de significado.	Tipos de actividades: - Empleo de comunicación real para aprender el idioma. - Oportunidades de uso de la lengua, con tolerancia a los errores comunicativos producidos por los estudiantes. - Vínculo de todas las habilidades lingüísticas, receptivas y productivas. - Empleo de juego de roles.	
Teóricos representativos: Hymes, Wilkins, Halliday, Savignon y Littlewood.	Rol del estudiante: Negociador de significado bajo una interacción comunicativa.	
	Rol del profesor: Analista de necesidades, consejero, monitor.	
Fuente: Elaboración propia con base en las descripciones de Richards & Rodgers (2014) y Larsen-Freeman (1985)	Rol de los materiales para la clase: Libro de texto, objetos reales y apoyo tecnológico.	

Algunos antecedentes sobre el estudio de la competencia comunicativa son: García (2010), que en su tesis doctoral sobre el diseño y validación de un modelo de la evaluación por competencias en la Universidad, afirma que es indispensable promover un aprendizaje más significativo en estudiantes universitarios, así como buscar estrategias de evaluación que los acerquen al descubrimiento y la reflexión sobre el mundo.

Riutort (2010), rescata el término de competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de Lenguas Extranjeras, para fines específicos, como un proceso de aprendizaje consciente y explícito para desarrollar habilidades y actitudes positivas, a través del contacto de la cultura meta, tomando como marco de referencia el enfoque intercultural para la enseñanza de las lenguas, en el ámbito de los negocios.

López (2010), señala que la percepción de la competencia comunicativa por parte de los estudiantes es vital para integrarse en actos comunicativos de una segunda lengua. La disposición para comunicarse en una lengua extranjera tiene que ver con la teoría del *Language Identity*, *Attribution Theory*, y de la *Ideal and Ought-to Self Theory*.

Acosta (2012), en su tesis doctoral identificó insuficiencias en la formación de la competencia comunicativa del inglés con fines específicos en la carrera de Estomatología, para lograr la satisfacción de algunas necesidades sociales. El aporte práctico consiste en una metodología dirigida a la formación de la competencia linguo-odonto-comunicativa.

Constanzo (2009), analiza el panorama actual de la enseñanza del español en Australia que debería incorporar una visión más sistemática y científica de lo que significa enseñar, donde la enseñanza de una lengua basada en la competencia debe tomar en cuenta los lineamientos establecidos en el campo científico de la Didáctica de la Lengua.

Méndez (2000), incluyó en su tesis doctoral las aportaciones de Ferdinand de Saussure, Lyons, Jakobovits, Pride, Kempson, Halliday y Widdowson, ofreciendo una tabla comparativa muy interesante sobre el vínculo entre las estrategias de aprendizaje de O'Malley, las estrategias comunicativas de Tarone y las estrategias comunicativas en una segunda lengua de Chesterfield, necesarias en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

Por lo tanto, se requiere que los docentes estén conscientes de la necesidad de la formación, tanto inicial como continua, rompiendo con estructuras docentes basadas en imaginarios sociales y personales, reestructurando la Universidad por medio de una revisión del funcionamiento de las facultades y departamentos, de una búsqueda de alternativas y reflexiones sobre la docencia, así como de una evaluación de los alumnos. Estos rasgos

podrían servir para aprender a trabajar en forma colegiada y elaborar proyectos contextualizados de formación, auto-formación e innovación.

En términos de Imbernón (2000), la respuesta a cuál es la función más importante de la formación docente universitaria es facilitar espacios para la reflexión, removiendo el sentido común del profesor y cuestionando la socialización dentro del conocimiento pedagógico, lo que serviría de estímulo para intentar visualizar elementos más útiles en el futuro de dicha formación, siendo esta utopía educativa patrimonio de los profesores y de su libertad de pensamiento.

Imbernón también señala que sería muy adecuado que todos los docentes universitarios se sensibilizaran y vieran a la docencia como una profesión educativa que pudiera identificar las tareas pedagógicas a desarrollar efectivamente, que conociera de forma más clara cómo se puede facilitar la capacidad de comprensión, y menos la de repetición, por parte de los estudiantes, que cubriera aspectos emocionales, sociales, ambientales, profesionales y/o didácticos, favoreciendo la reflexión sobre la acción docente, corresponsabilizando a las instituciones académicas.

Actualmente, educar en la sociedad del conocimiento implica generar conexiones significativas entre diversos puntos de vista, enfoques y parámetros, a nivel global y local, facilitando interacciones entre un mundo físico, integrando la sociedad real y el mundo personal con el mundo virtual y las sociedades virtuales, tratando de lidiar con algunas barreras técnicas, económicas y culturales para su adecuada puesta en marcha.

Esta sociedad es una actividad de carácter multisectorial que pretende que el empleo de las herramientas tecnológicas se convierta tanto en conocimiento como en instrumento de participación social; por ello la importancia que la sociedad civil brinde a las organizaciones, los recursos y los medios que fomenten el enseñar a aprender y aprender a aprender.

En consecuencia, el docente del inglés a Nivel Superior, en la UAEMéx, precisa integrar las siguientes categorías de desempeño a su labor: formación, profesionalización, bases para la experiencia docente, desempeño pedagógico, proyección profesional y valoración del

desempeño lingüístico de los discentes, en aras de coadyuvar en la movilización de la competencia comunicativa de sus estudiantes y abonar a su ejercicio de enseñanza de calidad.

Referente contextual

La Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx) es una institución pública cuya misión es “impartir Educación Media Superior y Superior por medio de la investigación humanística, científica y tecnológica; difusión cultural y acciones de extensión asociadas con la ciencia, la tecnología, el arte y la cultura, en un mundo globalizado”. Como visión, la UAEMéx anhela ser una Universidad que imparta una formación integral y de calidad, fundada en valores éticos, democráticos y de respeto a los principios de diálogo y cooperación, formando estudiantes social y éticamente responsables.

Para el diseño curricular de cada una de las Facultades y Escuelas Preparatorias de la UAEMéx, las políticas se anclan a los intereses del Plan Nacional de Desarrollo Estatal e institucional, éste último bajo el lema “Humanismo que transforma”. El actual Plan Rector enfatiza un rasgo característico que es la intención de consolidar la internacionalización académica. Desde el año 2003, la UAEMéx ha consolidado una serie de sustentos metodológicos para definir su Modelo de Formación Profesional, el cual pretende orientar todo el ejercicio pedagógico, dentro y fuera del aula, enfocándose en los procesos cognitivos, habilidades, actitudes y valores que los estudiantes requieren durante su tránsito por las instituciones educativas, siendo el propio estudiante responsable de su aprendizaje pero apoyado, motivado y conducido por docentes comprometidos con su profesión.

Con este Modelo se busca la cobertura de la oferta educativa y la flexibilidad de los sistemas educativos, promoviendo los programas de movilidad a nivel nacional e internacional a través de plataformas significativas y de fácil acceso. A través de una clara organización curricular se desea integrar un enfoque por competencias, fundamentando las características del campo laboral elegido por el estudiante con el fin de que él mismo realice tareas o proyectos de varias unidades de aprendizaje, favoreciendo el vínculo de ejes transversales.

La formación integral busca incidir en la construcción de estudiantes creativos y de ciudadanos honestos y responsables. Para que un docente logre despertar en un estudiante valores como la paciencia, tolerancia, respeto y trabajo en equipo, debe contar con herramientas similares para que el estudiante logre percibir que el docente está siendo congruente, lo que demanda que el docente tenga, entre otras cartas credenciales, conocimiento del sustento teórico-metodológico del Modelo, experiencia en su campo profesional, creatividad y manejo de las TIC.

El Plan Rector actual presenta como rasgo característico la intención de consolidar la internacionalización académica. En el área de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, la UAEMéx cuenta con una Dirección de Aprendizaje de Lenguas (D.A.L.), - antes Programa Institucional de Enseñanza del Inglés (P.I.E.I.)-, creada el 27 de noviembre de 2008 y adscrita a la Secretaría de Docencia de la UAEMéx.

Las funciones de la D.A.L. son promover proyectos académicos con estrategias didácticas innovadoras del aprendizaje de lenguas extranjeras; definir criterios de evaluación; dictaminar la acreditación de competencias y reconocimientos de estudios de lenguas; impulsar el desarrollo profesional de los docentes de lenguas y coordinadores de Centros de Auto-Acceso (CAA), así como participar en actividades interinstitucionales. Cuenta con cuatro departamentos: Estudios curriculares de lenguas, CAA, Unidad de planeación y Apoyo administrativo.

Las actividades de coordinación del área de inglés incluyen: la organización de horarios de cursos curriculares y extra-curriculares; el ingreso de calificaciones en la base de datos de Control Escolar de la D.A.L; la aplicación de entrevistas de trabajo; la revisión y actualización de programas; los reportes al área metodológica; la creación de exámenes departamentales (en trabajo colaborativo) y los proyectos que generen ejes transversales para que los estudiantes describan actividades inherentes a su actividad profesional, en inglés; la observación periódica de clases; el piloteo de libros de texto, así como la entrega de reportes semestrales.

Por su parte, la Facultad de Geografía, ubicada en el Cerro de Coatepec, Ciudad Universitaria, en la Ciudad de Toluca, ofrece tres programas de licenciatura: Geografía,

Geoinformática, además de Geología Ambiental y Recursos Hídricos. El programa de Geografía celebró el año pasado su aniversario número 35, el cual fundamenta su diseño curricular en la formación de estudiantes que desarrollen competencias profesionales. Le sigue la carrera profesional de Geoinformática con 15 años de existencia y la más reciente, Geología Ambiental y Recursos Hídricos, con cuatro años y medio de creación, cuyos actuales estudiantes de la primera generación se encuentran en el último semestre de sus estudios.

El propósito fundamental de la Licenciatura en Geografía (Plan de estudios (1), 1994:23) es “comprender los principios teórico-metodológicos de la Geografía para que se puedan identificar y clasificar geo-procesos bajo un enfoque holístico, en un ámbito temporal-espacial, a través de la realización de regionalizaciones donde se apliquen criterios de análisis espacial para construir escenarios deseables”. Este Plan de estudios cuenta con recertificación de la Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales (ACCECISO), expedida en el año 2012.

El propósito de la Licenciatura en Geoinformática (Plan de estudios (2), 2006:18) es “formar profesionistas capaces de aplicar procedimientos geo-tecnológicos que permitan convertir una tarea dinámica y de descubrimiento en dos sentidos, en cuanto al uso de la herramienta –en ciertas oportunidades novedosas- y en cuanto al contenido temático en determinados campos del conocimiento, conceptos y métodos geográficos incorporados al ambiente digital y al resto de las disciplinas”. Este Plan de estudios cuenta con recertificación de la Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales (ACCECISO), expedida en el año 2012.

El propósito de la Licenciatura en Geología Ambiental y Recursos Hídricos es (Plan de estudios (3): 2011:89) es “analizar, administrar, evaluar y tomar decisiones sobre el uso racional de los recursos naturales, en especial del agua, tratando de alterar mínimamente los ecosistemas y manteniendo el máximo de biodiversidad y su permanencia en condiciones adecuadas. Asesora sobre el manejo sostenible de los recursos naturales, encaminando a lograr exitosamente su conservación, recuperación, mejoramiento y monitoreo; además

investiga impactos de riesgo ambiental y natural en zonas identificadas como amenaza, con el uso de la tecnología y el Sistema de Información Geográfica”.

El modelo de enseñanza-aprendizaje incluye conocimientos declarativos, procedimentales, contextuales y estratégicos, con base en una enseñanza bajo el modelo por competencias, la cual pretende articular las prácticas escolares, el servicio social y las prácticas profesionales. A nivel Facultad, la actual administración, cuyo periodo es 2016-2020, presentó un Plan de Desarrollo que contempla cinco proyectos: consolidación de la universidad digital, liberación del potencial de la ciencia, consolidación de nodos de responsabilidad social y observatorio de desarrollo, así como el contar con personal universitario de alto nivel.

La enseñanza del inglés ha estado inmersa en el diseño curricular de las licenciaturas que oferta la UAEMéx, desde hace 12 años, razón por la cual hablar del diseño curricular implica un trabajo colaborativo entre especialistas académicos, investigadores educativos y profesores de diversas disciplinas. Un eclecticismo reflexivo puede convertirse en el centro del estudio curricular.

Estudio Empírico

Para lograr rendir cuentas de la investigación, la metodología que se empleó fue el enfoque cualitativo, bajo el método de la fenomenología que permitió conocer e interpretar el significado de la experiencia de aprendizaje del inglés, por parte de los estudiantes de la Facultad de Geografía de la UAEMéx. En términos de Creswell (2007:58), el propósito de la fenomenología es llevar las experiencias personales de un fenómeno a la descripción de su esencia universal, en la que se analice qué fenómeno se experimentó y cómo se experimentó. Será imperativo llegar, al término del trabajo de campo, a una descripción que presente la “esencia el fenómeno”.

Se aplicó la técnica de la entrevista a profundidad, destinada a una muestra representativa de docentes del idioma inglés, a Nivel Superior, que laboran en la UAEMéx, así como la aplicación de cuestionarios, para estudiantes y egresados de la Facultad de Geografía. Moustakas (1994, en Creswell, 2007:61) señala que es importante formular dos preguntas

centrales a los participantes: ¿qué has experimentado en términos del fenómeno? en este caso, el aprendizaje del idioma inglés- y ¿qué contextos o situaciones han influido o afectado tus experiencias en torno al fenómeno?

Del 2 de febrero al 2 de septiembre del año 2015, se realizaron 10 entrevistas a profundidad a docentes del idioma inglés que laboran, a Nivel Superior, en la UAEMéx. El guión de entrevista reconstruido integró 15 preguntas, las cuales se enlistan en la Tabla 9.

Tabla 1. Guión de entrevista

No. de pregunta	Cuestionamiento	Abordaje
1	¿Qué licenciatura cursaste?	Generación de egreso, opinión sobre los profesores, las instalaciones, los compañeros de clase y la infraestructura de la Facultad.
2	¿Cuál fue tu primer empleo?	Tipo y requisitos de contratación, además del ambiente de trabajo.
3	¿Cuántos años llevas desempeñándote como profesor de inglés?	Trayectoria docente realizada durante el ejercicio de la profesión.
4	¿Cuentas con alguna certificación en docencia o en idiomas?	Descripción de cada certificación.
5	¿En qué niveles educativos has impartido clases de inglés?	Con énfasis en los últimos cinco años.
6	¿Qué certificaciones en inglés deben tener tus estudiantes cuando terminan su carrera profesional?	Certificaciones exigidas por la propia Facultad, fuera del plan de estudios, o bien, como requisito de titulación.
7	¿Qué tiempo llevas laborando, como profesor de inglés, en tu Facultad?	Tipo de contratación (profesor de asignatura, medio tiempo o tiempo completo)
8	¿Qué tiempo tardas en preparar tu clase?	Materiales y recursos didácticos que apoyen el aprendizaje del idioma inglés.
9	¿Cómo evalúas la producción oral de tus estudiantes?	Tipo de instrumento y validación (institucional, por área, por departamento)
10	¿Disfrutas tu trabajo?	Libre
11	¿Existe algo que te incomode de tu práctica docente?	Cuestiones institucionales, económicas, sociales, ideológicas.
12	¿Cómo percibes el grado de interés que tus estudiantes muestran en el aprendizaje del inglés?	Empleo del idioma inglés para fines de comunicación, ya sea cotidiana o especializada.
13	Profesionalmente, ¿cómo te vislumbra dentro de cinco años?	Seguimiento a la labor docente o bien cambio por la labor administrativa, traducción, interpretación o alguna otra.
14	¿Cuáles son las características de un perfil deseable de profesor de inglés, a Nivel Superior, dentro de la UAEMéx?	Además del solicitado por la D.A.L.
15	¿Qué sentido le ha dado a tu vida el ser docente del idioma inglés?	Con énfasis en el grado de satisfacción personal que el ejercicio de la profesión le ha brindado al docente.

Fuente: Elaboración propia.

Una vez que se realizaron las entrevistas, se transcribieron y las preguntas se integraron en ocho categorías, las cuales fueron:

Tabla 2. Categorías de agrupación de preguntas

No.	Categoría	Preguntas asociadas
1	Formación	1
2	Profesionalización	4
3	Bases para la experiencia docente	2
4	Experiencia docente lograda	3, 5 y 7
5	Desempeño pedagógico	8 y 9
6	Valoración del trabajo docente	10, 11, 14 y 15
7	Proyección profesional	13
8	Valoración del desempeño lingüístico del discente	6 y 12

Fuente: Elaboración propia, con base en las seis categorías descritas en el Marco Teórico de la tesis doctoral.

Entre el 8 y el 9 de abril del año 2015 se aplicaron 38 cuestionarios a estudiantes de los tres programas de Licenciatura, de la Facultad de Geografía, sólo a aquellos que en el semestre 2014B concluyeron satisfactoriamente su último nivel de inglés C2. Se solicitó el permiso correspondiente a las autoridades de la propia Facultad y se les pidió a los estudiantes contestarlo, antes de resolver su examen de egreso de inglés, por parte de la D.A.L.

El cuestionario se administró con el propósito de conocer la opinión de los estudiantes, con respecto a los cursos curriculares de inglés (con énfasis en inglés C2) impartidos en la Facultad de Geografía, así como la utilidad y aplicabilidad que le dan al idioma inglés. Se integraron 25 preguntas de opción múltiple, las cuales se enlistan a continuación y se incluyen los porcentajes obtenidos en cada respuesta, a través de fórmulas de excel:

En el marco de la Reunión de Egresados, organizada anualmente por la Facultad de Geografía de la UAEMéx el pasado 27 de junio de 2015, se aplicaron 40 cuestionarios a egresados de la Licenciatura en Geografía y en Geoinformática (cabe mencionar que todavía no egresa la primera generación de la Licenciatura en Geología Ambiental y Recursos Hídricos por tratarse de un programa de reciente creación), contando con la autorización del Director y de la Coordinadora de Seguimiento a Egresados.

El cuestionario se aplicó con el propósito de conocer la opinión de los estudiantes egresados, con respecto a los cursos curriculares de inglés, impartidos en la Facultad de Geografía, así como la utilidad y empleo que le dan al idioma inglés (si aplica) en su vida laboral. Cabe recordar que los egresados de la Licenciatura en Geografía sólo tuvieron dos

cursos de inglés obligatorios, el Inglés C1 y el Inglés C2, mientras que los egresados de la Licenciatura en Geoinformática, además del C1 y C2, podían cursar, como unidad de aprendizaje optativa, Inglés Científico-Técnico 1 y 2.

En un futuro próximo también será el caso de los egresados de la Licenciatura en Geología Ambiental y Recursos Hídricos, a quienes se les ofrecerá, además de C1 y C2, los niveles de Inglés D1 y D2. Como preguntas iniciales, a los informantes se les interrogó sobre su año de egreso, el plan de estudios que concluyeron y su ocupación actual, con los siguientes resultados:

Tabla 3. Resultados de preguntas iniciales a egresados

Preguntas	Respuestas	Número de informantes
Año de egreso	1984	1
	1995	1
	2001	1
	2006	4
	2008	1
	2010	5
	2011	1
	2012	3
	2013	3
	2014	6
	2015	14
Licenciatura	Geografía	30
	Geoinformática	10
Ocupación actual	Servidor público	1
	Protección Civil del Estado de México	1
	Jefe de Departamento	3
	Estudiante de Maestría	5
	Pro-bosque	3
	CEPANAF	1
	Docente	12
	PROES Nevado	1
	Empleado	1
	Dictaminador de proyectos	1
	Consultor ambiental	1
	Especialista en Sistemas de Información	4
	Geográfica	
	SEMARNAT	1
	RTIC	1
	Desempleado	4

Fuente: Resultado de cuestionario aplicado a egresados. Navarro, 2015

Resultados

Se observó que todos los docentes sienten una gran pasión al desempeñarse como profesores de inglés, incluso se sienten orgullosos de pertenecer a una gran Universidad; se han interesado en capacitarse y perfeccionar su propio dominio del idioma inglés y han empleado estrategias docentes y metódicas de evaluación que sí han sido efectivas. No obstante, coinciden en que las políticas institucionales no están bien diseñadas, debido a que se aprecia que el idioma inglés es una especie de “relleno” en los planes de estudio de las licenciaturas; que el salario es muy bajo y que no existe tangiblemente un posicionamiento sólido de la figura del profesor de inglés, resultando muy complicado el participar en exámenes de oposición para tener su definitividades, aun cuando su preparación y capacitación sí se los podría permitir.

Además, después de aplicar 38 cuestionarios de opción múltiple a estudiantes de las Licenciaturas en Geografía, Geoinformática y Geología Ambiental, se logró apreciar que los estudiantes tuvieron una buena opinión con respecto al desempeño docente de sus profesores, resaltando que la habilidad lingüística que más lograron desarrollar fue la relacionada con la comprensión de textos. No obstante, con respecto al seguimiento en el perfeccionamiento de su dominio del inglés, la mayoría no mostró interés en continuar con cursos o talleres, ni mucho menos en contar con una certificación internacional que avale su dominio.

Con respecto a la visión de los egresados, en el Marco del Encuentro con egresados, organizado anualmente por la Facultad de Geografía de la UAEMéx, se aplicaron 40 cuestionarios de opción múltiple y se observó en sus respuestas que ellos tuvieron una buena opinión sobre el desempeño docente de los profesores. Al igual que sus compañeros estudiantes, coincidieron en señalar que la habilidad de comprensión de textos fue la que más pudieron desarrollar, mientras que la producción oral la ubicaron en el último lugar.

Muchos de los egresados comentaron que sí les fueron útiles los conocimientos y habilidades desarrolladas en sus clases de inglés para el ejercicio de su profesión, sobre todo para los egresados de la Licenciatura en Geoinformática, quienes aplican su dominio del inglés en lectura de manuales, en SIG (Sistemas de Información Geográfica) o incluso en charlas con sus jefes. Sin embargo, con respecto al interés por contar con una certificación internacional que avale su dominio del inglés, muy pocos cuentan con dicho documento, en

particular los que lograron ingresar a un programa de movilidad o bien a una promoción en sus empleos.

Conclusiones

La práctica docente representa, indudablemente, un gran compromiso para toda una sociedad, un país y todo un mundo globalizado, coadyuvando en el desarrollo de una sociedad del conocimiento donde pueda establecerse un intercambio de saberes, tecnologías, proyectos, financiamientos y apoyo mutuo, en aras de incidir en los procederes de los futuros profesionistas que deberán rendir cuentas de la toma de decisiones en los ámbitos políticos, económicos, sociales, tecnológicos, de equidad y de recursos sustentables.

A través de un adecuado financiamiento, un rumbo transparente y significativo de políticas públicas; una alta madurez emocional, además de la participación activa y comprometida de todos los agentes sociales, entre ellos docentes, administrativos, estudiantes y padres de familia, que es posible realizar una adecuada puesta en marcha de un proyecto educativo. Las competencias profesionales que actualmente se solicitan en el ámbito laboral son cada vez más demandantes; ya no es suficiente contar sólo con un título universitario y experiencia previa, sino también se está requiriendo que los egresados cuenten con otras cartas credenciales, entre las que destacan certificaciones en el uso de las TIC, en idiomas; manejo de equipos; liderazgo y habilidades para el desarrollo de trabajo multidisciplinario.

En México, la certificación de idiomas, en particular del idioma inglés, ha tenido un notable crecimiento debido a que en diversas empresas, en proyectos de movilidad internacional y en cuestiones de investigación se hace indispensable contar con un documento que avale el nivel de dominio de esta lengua extranjera, haciendo necesaria la capacitación de docentes para que puedan ofrecer un servicio de calidad y hagan accesible a los estudiantes el lograr movilizar habilidades lingüísticas que le permitan a los usuarios escuchar, leer, escribir y hablar en inglés.

Sin embargo, no existe un instrumento de evaluación oficial, institucional o incluso internacional que avale el dominio del idioma inglés de un profesionista cuando lo emplea

en el ejercicio de su profesión (salvo algunas pocas excepciones, como es el caso de pilotos o recientemente, para miembros del Ejército). En este sentido, la investigación que aquí se plasmó, de corte cualitativo y bajo el método fenomenológico, tuvo como propósito indagar sobre la valoración del idioma inglés, desde la perspectiva de docentes, discentes y egresados, con el fin de saber su opinión sobre el grado de interés que se puede percibir con respecto a su aprendizaje, su dominio y su empleo.

Una línea de investigación que se abre, derivada de la pesquisa ya concluida, se relaciona precisamente con la necesidad de crear un instrumento que sí pueda rendir cuentas del uso del idioma inglés, en el ejercicio de la profesión de los Geógrafos, Geoinformáticos y de Geólogos Ambientales, o bien, seguir capacitando a los estudiantes para que, al término de su carrera profesional, puedan acceder a una certificación internacional en inglés que sí refleje su competencia comunicativa, tanto en el inglés general como en el técnico, y que desde luego rebase el empleo del inglés en la comprensión de textos.

Es imperante dialogar con las autoridades de la presente administración de la UAEMéx, con el fin de socializar los datos obtenidos y empezar a construir un proyecto de mejora del aprendizaje del idioma inglés, desde su diseño, instrumentación, puesta en marcha y evaluación para fortalecer la capacitación y posicionamiento de los docentes del idioma inglés y la movilización más tangible de la competencia comunicativa del inglés de los estudiantes de la Facultad de Geografía, para que el convencimiento, motivación y aplicación hacia el aprendizaje de esta lengua extranjera pueda ofrecer mejores beneficios y aplicabilidad a más áreas.

Bibliografía

- Alaminos, Antonio (1991). El análisis de la realidad social: interpretaciones contemporáneas. España: Universidad de Alicante.
- Ander Egg, Ezequiel (2007). Introducción a la planificación estratégica. 13ª edición. Argentina: Ed. Hvmánitas.

- Bellocchio, Mabel (2010). Educación basada en competencias y constructivismo: un enfoque y un modelo para la formación pedagógica del Siglo XXI. 2ª Edición. México: ANUIES.
- Biggs, John (1999). Calidad del aprendizaje universitario. España: Edit. NARCEA.
- Bright, Gillian, et al –editor in chief- (1992). International Encyclopedia of Linguistics. USA: OUP.
- Bris, Martín (2000). “Clima de trabajo y organizaciones que aprenden” en Revista Educar. Departamento de Educación de la Universidad de Alcalá. Pp. 103-117.
- Brown, Gillian, et al. (1996). Performance and competence in second language acquisition. USA: CUP.
- Canale, Michael (2000). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. España: Centro Virtual Cervantes.
- Casares, David (2010). Líderes y educadores. México: Editorial Limusa.
- Cresswell, John (2007). Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches. USA: SAGE Publications.
- Córdova, M, et al (2007). Psicología social. Perspectivas y aportaciones hacia un mundo posible. México: Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C.
- David, Fred. R. (2008). Conceptos de administración estratégica. México: Prentice Hall.
- Deleuze, Gilles y Guatarri, Félix (1980). Mil mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia. España: Editorial PRE-Textos.
- Devalle, Alicia y Viviana Vega (2004). La diversidad en la docencia. El modelo de rizoma. Argentina: Editorial Troquel.
- Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw Hill.

- Durán, Carmen, et al. (2009). La palabra compartida, la competencia comunicativa en el aula. España: Ed. Octaedro.
- Fassold, Ralph (1997). The sociolinguistics of language. USA: Blackwell publishers.
- Gairín, Joaquín. (1999). “Estadíos de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende”, en Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Gower, Roger, et al. (2005). Teaching Practice. A Handbook for teachers in training. Thailand: MacMillan Books for teachers.
- Gutiérrez, Esther (2007). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. Material del XVIII Congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE). Varsovia: Instituto Cervantes.
- Hargreaves, Andy (2005). Capítulo VI. “Intensificación. El trabajo de los profesores, ¿mejor o peor?”, en Profesorado, Cultura y Postmodernidad. Madrid: Ed. MORATA. Pp. 96-112.
- Hymes, Dell (1974). Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach. USA: University of Pennsylvania.
- Imbernón, Fernando (2000). “Un nuevo profesorado para una nueva Universidad. ¿Conciencia o presión?”, en Revista Universitaria de Formación del Profesorado. No. 38. España. Pp. 37-46.
- Jiménez, José Ramón (2010). Evaluación de la competencia comunicativa: intervención de la inspección. Andalucía: Consejería de Educación.
- Kaplan, Robert (2010). The Oxford Handbook of Applied Linguistics. England: OPU.

- Larsen-Freeman, Diane (1985). *Techniques and principles in language teaching*. London: Oxford University Press.
- Loya, Hermila. (2008). “Los modelos pedagógicos en la formación de profesores”, en *Revista Iberoamericana de Educación*. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081. México. Pp. 1-25.
- Martínez, Miguel (2013). *El desafío a la racionalidad científica clásica*. Venezuela: Universidad Simón Bolívar.
- McGinn, Noel, Warwick, Donald P. (2006). “La planeación educativa: ¿ciencia o política?”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XXXVI. Centro de Estudios Educativos, A.C. México. Pp. 153-182.
- Monroy, Germán, et al. (2013). *Sistemas: enfoque, metodología y participación*. México: UAM.
- Morones, Guillermo, et al. (2006). *Glosario de términos vinculados con la cooperación académica*. México: ANUIES.
- Muñoz, Blanca (1991). *Comunicación, cultura y desigualdad social: interpretaciones contemporáneas*. España: Universidad de Jaume.
- Pérez, Ángel (1999). “La escuela como encrucijada de culturas” en *La Cultura Escolar en la sociedad Neoliberal*. España: Ediciones MORATA.
- Pérez, Martiniano (1994). “El curriculum como cultura social y cultura escolar” en *Curriculum y enseñanza. Una didáctica centrada en procesos*. España: Editorial EOS.
- Posner, George (2005). “Conceptos de currículo y propósitos del estudio del currículo” en *Análisis del currículo*. Bogotá: McGraw Hill. Pp. 1-20.
- Reglamento de CAA, disponible en la Gaceta Universitaria, órgano oficial de Publicación y Difusión de la Universidad Autónoma del Estado de México, número extraordinario, con fecha de mayo de 2008; época XII, año XXIV, en Toluca, México.
- Richards, Jack & Rodgers, Theodore (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Third Edition. Italy: CUP.

- Román, Martiniano y Díaz, Eloísa (2000). “El curriculum como cultura social y cultura escolar. La educación integral y el desarrollo armónico de la personalidad” en Curriculum y enseñanza, una didáctica centrada en procesos. México: Novedades Educativas. Pp. 149-193.
- Saussure, Ferdinand (2005). Curso de Lingüística General. Biblioteca de Obras Maestras del Pensamiento. Argentina: Ed. Losada.
- Savignon, Sandra (1997). Communicative competence: Theory and classroom practice. New York: McGrawHill.
- Stompka, Piotr (1995). Sociología del cambio social. Madrid: Alianza. Pp. 125-126.
- Torres, Rosa María (2011). Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para que modelo educativo? .Material del V Curso interinstitucional del seminario de educación superior de la UNAM. México: UNAM.
- Tuirán, Rodolfo (2011). La educación Superior en México: avances, rezagos y retos. México: SEP.
- Vargas, Miguel, et al. (2000). Competencias comunicativas, escenarios de la comunicación. Colombia: Centro de Comunicación Educativa Audiovisual.
- Villar, Luis Miguel (1995). Un ciclo de enseñanza reflexiva. España: Editorial mensajero.
- Widdowson, H.G. (1984). Explorations in Applied Linguistics 2. London: Oxford University Press.

Mesografía

- Acosta Ortega, Luisa Francisca (2012). La competencia comunicativa en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés con fines específicos en la carrera de estomatología. Tesis doctoral del programa en Ciencias de la Universidad de Santiago de Cuba. URL: <http://tesis.repo.sld.cu/418/>
- Calderón, Argelia (2013). “Desarrollo de competencias profesionales mediante el perfeccionamiento de la competencia comunicativa en inglés en la licenciatura en administración de la FCCA”. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. URL: <http://www.cic.umich.mx/programas/proyectos-de-investigacion/2013-2014/proyectos-aprobados/228-departamento-de-vinculacion-/3088-desarrollo-de-competencias-profesionales-mediante-el-perfeccionamiento-de-la-competencia-comunicativa-en-ingles-en-la-licenciatura-en-administracion-de-la-fcca.html>

- Concha, Carlos (2007). Claves para la formación de directivos de instituciones escolares. España: Red Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la educación. URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55121025019>.
- Constanzo, Eduardo (2009). Una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la integración de destrezas: la interacción oral como base de las actividades de escritura en un aula de español lengua extranjera. Tesis doctoral del programa en Educación de la Universidad de Granada. URL: <http://hera.ugr.es/tesisugr/18595947.pdf>
- Fullan, Michael (2002). «Significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje en el profesorado» en Revista de Curriculum y formación del profesorado. URL: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- García, María José (2010). Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la Universidad. Tesis doctoral del programa Calidad y Procesos de Innovación Educativa de la Universidad de Barcelona. URL: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5065/mjgsp1de1.pdf?sequence=1>
- López, María Dolores (2010). Self-perceptions of communicative competence: exploring self-views among first year students in a Mexican University. Tesis doctoral del programa en Educación de la Universidad de Nottingham. URL: <http://etheses.nottingham.ac.uk/1340/>
- McGinn, Noel y Porter, Luis (2005). El supuesto fracaso de la planificación educativa en América Latina. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XXXV. Centro de Estudios Educativos, A.C. México. Pp. 77-113. URL: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27035404.pdf>
- Méndez, María del Carmen (2000). La competencia cultural en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Supuestos teóricos, análisis de su tratamiento en una muestra de libros de texto de inglés de bachillerato y propuesta de un currículum socio-cultural. Tesis doctoral del programa en Filología inglesa de la Universidad de Jaén. URL: <http://ruja.ujaen.es/bitstream/10953/396/1/8484390519.pdf>

- Navas, Anderson (2013) Ejes del proceso educativo. URL: <http://es.scribd.com/doc/124934897/Ejes-Del-Proceso-Educativo>
- Página oficial de la Organización de los Estados Americanos (2013). URL: http://www.oas.org/es/temas/sociedad_conocimiento.asp
- Página oficial del Sistema Nacional de Educación a distancia. (SINED, A,C,) -2012- Metepec, Estado de México. URL: <http://www.sined.mx/socconocimiento.html>
- Pilleux, Mauricio. Competencia comunicativa y análisis del discurso. Estud. filol. [online]. 2001, no.36 [citado 04 Mayo 2016], p.143-152. Disponible en la World Wide Web: <http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132001000100010&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0071-1713.
- Plan de estudios (1) de la Licenciatura en Geografía (1994). URL: http://facgeografia.uaemex.mx/fg/docs/Plan_Geo.pdf
- Plan de estudios (2) de la Licenciatura en Geoinformática (2006). URL: http://facgeografia.uaemex.mx/fg/docs/Plan_Geoinfo.pdf
- Plan de estudios (3) de la Licenciatura en Geología Ambiental y Recursos Hídricos (2011). URL: http://facgeografia.uaemex.mx/fg/docs/Plan_Geolog.pdf
- Programa de estudios de Inglés C2 (2006). Dirección de Aprendizaje de Lenguas. URL: <http://www.uaemex.mx/dal/>
- Relatoría de John Chambers. Presidente de Cisco Systems. (2010). URL: http://www.cisco.com/web/about/citizenship/socio-economic/docs/TLS_Spanish.pdf
- Riutort, Antonio (2010). La competencia comunicativa intercultural, en el aula de español de los negocios: análisis de materiales para su enseñanza. Tesis doctoral del programa de Enseñanza del español como lengua extranjera. URL: http://oa.upm.es/10621/1/ANTONIO_RIUTORT_CANOVAS_1.pdf

Rubros e indicadores para visitas de revisión, bajo la norma ISSO 9001:2008. Dirección de Aprendizaje de Lenguas. URL: <http://sgc.uaemex.mx/procesos.uaem>

Troves, Ramón (2011). La Sociedad del aprendizaje. URL: <http://www.revistair.com/2011/11/la-sociedad-del-aprendizaje/>

Ulloa, Jorge, et al. (2012). Problemas de gestión asociados al liderazgo como función directiva. Chile. Universidad Austral de Chile. URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173524158007ul>

Desarrollo de competencias transversales en los técnicos superiores en paramédicos de la Universidad Tecnológica del Valle de Toluca

Fabiola Rivera Ramírez

Universidad Tecnológica del Valle de Toluca
frr1024@gmail.com

Esvieta Tenorio Borroto

Universidad Autónoma del Estado de México
esvieta@gmail.com

Jessica Xiomara Guillen Alanís

Servicios de Urgencias del Estado de México

Recepción: 10 Enero 2018
Aprobación: 28 Abril 2018

Resumen

En los últimos años, la atención prehospitilaria, ha probado ser útil para incrementar las probabilidades de supervivencia en pacientes con trauma o paro cardiorespiratorio. La Universidad Tecnológica del Valle de Toluca, mediante el programa de Técnico Superior Universitario en Paramédico (TSUP), forma profesionales altamente calificados en atención prehospitilaria. La obtención del título académico, se realiza mediante la entrega de un proyecto de investigación al finalizar la estadía, intitulado Memoria de Estadía, el que se ha centrado en la evaluación de competencias específicas y obviar las transversales. La investigación en el ámbito educativo y la presentación en foros de los trabajos resultantes, son una magnífica ocasión para desarrollar múltiples competencias transversales. Con el objetivo de formar un recurso más competente, en coordinación con el Servicio de Urgencia del Estado de México, se organizó el Primer Foro de TSUP, en donde se presentaron las Memorias de Estadía realizadas por los estudiantes, al final se aplicó una encuesta que evaluó el desarrollo de competencias transversales. Los tópicos presentados fueron principalmente trauma, evaluación clínica y aspectos psicológicos de la atención prehospitilaria. En cuanto a la contribución que tuvo el foro en los estudiantes, la preparación continua, la exposición ante el público, la retroalimentación y la autocrítica destacaron como principales respuestas, lo que refuerza lo anterior expresado. La calificación global del foro fue de 8 y las principales sugerencias de los alumnos tienen que ver con una mejor organización y la calidad de las

presentaciones. La presentación de los trabajos de investigación realizados durante la estadía por los alumnos TSUP en foros, fortalece el desarrollo de competencias transversales

Palabras clave: competencias transversales, foros académicos, TSU en paramédico

Development of transversal competences in the paramedical technicians of the Universidad Tecnológica del Valle de Toluca

Abstract

In recent years, pre-hospital care has proven useful in increasing the chances of survival in patients with trauma or cardiorespiratory arrest. The Technological University of Valle de Toluca, through the Superior University Technical Program in Paramedics (TSUP), highly qualified professional forms in prehospital care. The academic degree is obtained by handing in a research project at the end of the stay, entitled "Memoria de Estadía", which has focused on the evaluation of specific competences and bypassing transversal competences. Educational research and the presentation of the resulting work in forums are a great opportunity to develop multiple transversal competences. In order to form a more competent resource, in coordination with the Emergency Service of the State of Mexico, the First TSUP Forum was organized, where students presented their Staying Reports. At the end of the event, a survey was carried out that evaluated the development of transversal competences. Topics presented were mainly trauma, clinical evaluation and psychological aspects of prehospital care. As for the forum's contribution to the students, continuous preparation, public exposure, feedback and self-criticism were highlighted as the main responses, which reinforces the above. The overall rating of the forum was 8 and the main suggestions of the students have to do with better organization and quality of presentations. The presentation of the research work carried out during the TSUP students' stay in forums strengthens the development of transversal competences

Introducción

Desde sus inicios, la enseñanza universitaria se centró en la entrega de información a través de cátedras o clases magistrales, orientadas a transmitir abundante información teórica,

quedando bajo la responsabilidad del propio alumno adquirir ese saber. Sin embargo, este modelo no establecía una adecuada vinculación con la sociedad y la realidad laboral, lo que promovió un giro en la adopción del modelo de competencias para la formación de estudiante en educación (Villarroel & Bruna, 2014)

Actualmente, es una orientación educativa que pretende dar respuesta a la sociedad del conocimiento, originada por las necesidades laborales y, por tanto, demanda que la escuela se acerque más al mundo del trabajo. Al cambiar los modos de producción, la educación tiene la necesidad de cambiar (García-García, González Martínez, Estrada Aguilar, & Uriega-González Plata, 2010).

La Real Academia Española, define a la competencia como la pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo, intervenir en un asunto. Por tanto, en educación, la competencia en general y la profesional en particular implica no sólo tener conocimientos (saberes) y saber aplicarlos (habilidades), sino también ser capaz de armonizar esas competencias (saberes y habilidades) con una actitud y valores adecuados al contexto social en que se desarrolla la profesión (saber cómo ser) (García-García, González Martínez, Estrada Aguilar, & Uriega-González Plata, 2010; Arráez-Aybar, y otros, 2008).

A diferencia de otras áreas, el aprendizaje en ciencias de la salud no puede ser conceptualizado sólo en términos cognitivos, sino se deben agregar también los procedimientos y actitudes; por lo que la Organización Panamericana de la Salud ha establecido un marco de referencia, dirigido a solucionar los problemas de salud de la comunidad de manera efectiva y eficiente, mediante el desarrollo completo y armónico del estudiante, que incluya la promoción del pensamiento crítico y lo capacite para formarse opiniones propias o adoptar decisiones de manera independiente.

A partir de esto se ofrecen un amplio conjunto de competencias esenciales en los dominios del análisis de situación de salud; la vigilancia y control de riesgos y daños; la promoción de la salud y participación social; política, planificación, regulación y control; equidad en el acceso y calidad en los servicios individuales y colectivos; y la salud internacional/global (Serpa, Falcón, & Echeverría, 2016; Tapia Villanueva, Núñez Tapia, Syr Salas Perea, & Rodríguez-Orozco, 2007).

En países desarrollados, la provisión de atención médica prehospitalaria, ha probado ser útil para incrementar las probabilidades de supervivencia por trauma o paro cardiorrespiratorio extrahospitalario (Sastrías, Enrique Asensio, Jiménez, Rivera, & Charles Mock, 2004). En México y en la mayoría de los países de América Latina, muchos sistemas de servicios médicos de emergencia dependen de los empleados y voluntarios con formación sólo en el puesto de trabajo y sin certificación formal de emergencia técnico médico, por lo que la medicina prehospitalaria representa un gran reto en materia de Salud Pública.

En este sentido, no se ha identificado la capacidad del sistema para brindar servicios médicos de urgencias de calidad ni el nivel de atención que se brinda, la mortalidad y discapacidad relacionada con la atención y su relación con mortalidad y morbilidad intrahospitalaria (Arreola-Risa, Vargas, Contreras, & Mock, 2007; Fraga & Asensio, 2007; Pinet, 2005). La calidad asistencial y la seguridad del paciente, son puntos clave de las políticas sanitarias; por lo que la educación, se convierte en una herramienta indispensable para garantizar la mejor atención (Camacho Bejarano, García Flores, Calvo González, Carrasco Gómez, & Gómez Salgado, 2011).

La Universidad Tecnológica del Valle de Toluca (UTVT), mediante el programa académico de Técnico Superior Universitario en Paramédico (TSUP), forma profesionales altamente competentes en la atención médica prehospitalaria, que evalúan e intervienen en situaciones de emergencia o urgencia médica para salvaguardar la vida y prevenir lesiones subsecuentes, empleando para ello la tecnología y normativa vigente, respetando la dignidad, costumbres y creencias de los usuarios, trabajando con el equipo multi e interdisciplinario (Fraga-Sastrías, y otros, 2010).

Durante el último cuatrimestre de la carrera del TSU, los estudiantes realizan un periodo de inserción empresarial, conocido como estadía profesional, tiene como objetivo, la aplicación de conocimientos y habilidades adquiridos durante la formación escolar, además de vincular al estudiante con su entorno profesional (Centurión, Bruno-Ancona, Kantún-Ramírez, & Robleda Sánchez, 2015). En el caso de los TSUP, este dura 6 meses y como requisito de la titulación, deben elaborar un proyecto académico, presentado a través de una Memoria de Estadía como requisito de titulación.

De la misma forma que se realiza en las titulaciones en las ciencias de la salud, se ha centrado en la evaluación de competencias específicas, aquellas que caracterizan una profesión; obviándose, las competencias genéricas o transversales (CT), necesarias para ejercer eficazmente cualquier profesión y rebasan los límites de una disciplina para desarrollarse potencialmente en todas ellas (Pinilla, 2011; Arráez-Aybar, y otros, 2008). Un buen profesional del ámbito sanitario debe ser capaz de manifestar un desempeño suficiente en la mayoría de las CT (Baños & Pérez, 2005).

En consonancia con el proyecto Tuning, las CT se distinguen, las denominadas capacidades instrumentales o metodológicas, volcadas en el fortalecimiento de las habilidades de gestión de la información y organización del trabajo, las capacidades personales (sociales o de participación), necesarias para potenciar el trabajo en equipo y la comunicación externa, y las capacidades sistémicas, concebidas como portaestandartes del espíritu crítico y de la voluntad por mejorar que se le reconoce a todo profesional cualificado (Gil Martín, 2013). Valorándose, imprescindible el diseño e implementación de formación en competencias transversales, a través de metodologías didácticas activas y participativas (Escarrabill, Clèries, & Sarrado, 2015).

La investigación en el ámbito educativo y la presentación en foros de los trabajos resultantes, son una magnífica ocasión para desarrollar múltiples competencias transversales (Castillo, 2012; Arráez-Aybar, y otros, 2008; Baños & Pérez, 2005). Esto podrá ser reflejado en la memoria de estadía de los estudiantes de TSUP de la UTVT. El objetivo del presente trabajo es evaluar el desarrollo de competencias transversales de los alumnos de TSUP a través de foros.

Metodología

Primer Foro Estudiantil de Técnico Superior Universitario en Paramédico

Se realizó un estudio descriptivo de corte transversal. La población de estudio, incluyo a todos los alumnos que realizaron su estadía o servicio social, en los Servicios de Urgencias del Estado de México de la promoción 2012-2014 de Técnico Superior Universitario en Paramédico, tiene una duración de 6 meses, período durante el que elaboran un proyecto de

investigación, obteniendo como resultado la memoria de Estadía, documento que necesario para la titulación.

El foro surge, como una iniciativa del Servicio de Urgencias del Estado de México (SUEM), con la finalidad de desarrollar el intercambio académico, fortalecer el perfil de egreso y familiarizar a los estudiantes con estos eventos. En coordinación con SUEM, el Primer Foro Estudiantil de TSUP, se desarrolló en el Auditorio de Hospital Nicolás San Juan en septiembre del 2014. Tuvo una duración de 2 días, presentándose los trabajos de investigación realizados en el SUEM.

Evaluación de competencias transversales

La evaluación se aplicó de manera anónima a los alumnos, al terminó del foro. El cuestionario valoró lo siguiente: género, el tema presentado, grado de satisfacción del foro asignando una calificación, y el desarrollo de competencias transversales de acuerdo al proyecto Tuning (tabla 1), mediante tres preguntas: a) ¿La presentación de tu tema en el foro contribuyo en tu formación?, b) ¿El foro ofrece un espacio para el intercambio de experiencias y conocimientos prácticos?, y c) ¿El foro ofrece oportunidad para adquirir habilidades profesionales? Posteriormente fue analizada mediante el paquete estadístico del programa Microsoft Excel®, calculándose el coeficiente de cronbach en 0.99.

Tabla 1. Competencias transversales propuestas en el proyecto “Tunning” sobre la convergencia europea de enseñanza superior

Instrumentales	Interpersonales	Sistémicas
• Capacidad de análisis y síntesis • Capacidad de organización y planificación • Conocimientos generales básicos • Conocimientos básicos de la profesión • Comunicación oral y escrita • Conocimiento de idiomas • Habilidades en el manejo de un ordenador • Habilidades de gestión de la información (buscar y analizar información de fuentes diversas) • Resolución de problemas • Toma de decisiones	• Capacidad crítica y autocrítica • Trabajo en equipo • Habilidades interpersonales • Trabajo en equipo interdisciplinario • Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas • Reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad • Habilidad para trabajar en un contexto internacional • Compromiso ético	• Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica • Habilidades de investigación • Aprendizaje • Adaptación a nuevas situaciones • Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad) • Liderazgo • Conocimiento de culturas y costumbres de otros países • Habilidad para trabajar de forma autónoma • Diseño y gestión de proyectos • Iniciativa y espíritu emprendedor • Motivación por la calidad • Motivación por la consecución de objetivo

Fuente: Baños & Pérez, 2005

Resultados

La Educación Superior, enfrenta el reto de la formación de profesionales capaces de generar y conducir cambios, mediante el pensamiento crítico e independiente en el campo de la investigación e innovación; además de incidir de manera contundente, permanente y eficaz en todos sus ámbitos promoviendo la transferencia de conocimientos y resolución de problemas de acuerdo a los requerimientos de la sociedad (Muñoz-Osuna, Medina-Rivilla, & Guillén-Lúgigo, 2016). Los estudiantes de ciencias médicas deben exhibir no solamente competencias en su perfil específico, sino que estas tienen que estar acompañadas de una conducta acorde con su desarrollo profesional (Gonzalez-Argote, Garcia-Rivero, & Dorta-Contreras, 2016).

El enfoque basado en competencias, tuvo como propósito sintonizar los programas de pregrado universitario con las necesidades del medio, el sector productivo nacional y la inserción internacional, a partir de una visión holística e integral del proceso educativo que impacta en el rol que ejerce el docente y el estudiante. De esta forma, contribuyó a la recontextualización de los métodos de aprendizaje en la educación formal, reactivando la pertinencia social en la formación de los profesionales (Villarroel & Bruna, 2014). La vinculación con el sector productivo es uno de los principios rectores de las universidades tecnológicas, y es una de las fuentes principales para que sus estudios sean pertinentes, que, por medio de un estudio de factibilidad, determinan las carreras a ofrecer, con apego a las demandas de la región.

Sin embargo, la conexión más fuerte de este subsistema con los sectores productivos se da a través de las estadías en el último cuatrimestre de la carrera de TSU (Villa Lever, 2008), la mayoría de empresas o instituciones que reciben a los alumnos se ubican entre los proveedores con un perfil tecnológico especializados (Centurión, Bruno-Ancona, Kantún-Ramirez, & Robleda Sánchez, 2015; Azahar, Cruz, & Macedo, 2014). Sin embargo, para los TSU en el área de la salud, este tiene una duración de 6 meses, de acuerdo con las especificaciones del Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud.

Del total de 80 alumnos pertenecientes a la matrícula 2012-2014 de TSUP de la UTVT, realizaron su estadía tanto en el área prehospitolaria (SUEM; 60%), como en la hospitalaria (ISEM, 12%; ISSEMYM, 9%), y la industria (UNIVELER, 2%) (Fig. 1). El SUEM, es un

pilar fundamental del sistema médico de emergencias, vínculo entre la atención pre hospitalaria y los servicios de urgencias de los hospitales del sector salud, cuyo propósito principal es proporcionar a lesionados y personas con enfermedades súbitas, una atención oportuna, rápida, certera y con habilidad, a fin de preservar la vida, función y estética, por lo que los egresados durante la estadía se les permite consolidar los conocimientos previos, y adquirir nuevos (Centurión, Bruno-Ancona, Kantún-Ramírez, & Robleda Sánchez, 2015).

Los alumnos que participaron en el Primer Foro de TSUP realizado en las instalaciones del Hospital Nicolás San Juan, el 60% pertenece al género masculino, con una edad promedio fue 24 ± 7.9 años, y rango entre los 19 y 46 años, esto es debido a que en esta promoción se graduaron en la modalidad escolarizada y despresurizada (personal de salud que tiene más de 5 años laborando en el área prehospitolaria).

La tendencia en la enseñanza de la ciencia, se basa en estrategias, donde los estudiantes construyen sus conocimientos, a partir de concepciones previas, mediante un aprendizaje significativo (Castillo, 2012). Sin embargo, aunque la atención de pacientes, requiere el dominio de competencias transversales; se manifiesta que el sistema sanitario no contempla ni evalúa suficientemente este tipo de competencias (Escarrabill, Clèries, & Sarrado, 2015), por lo que los trabajos de investigación y la presentación en los foros, brindar a los estudiantes herramientas para el auto aprendizaje, llegando a la premisa del aprender a aprender, generando autonomía (Castillo, 2012).

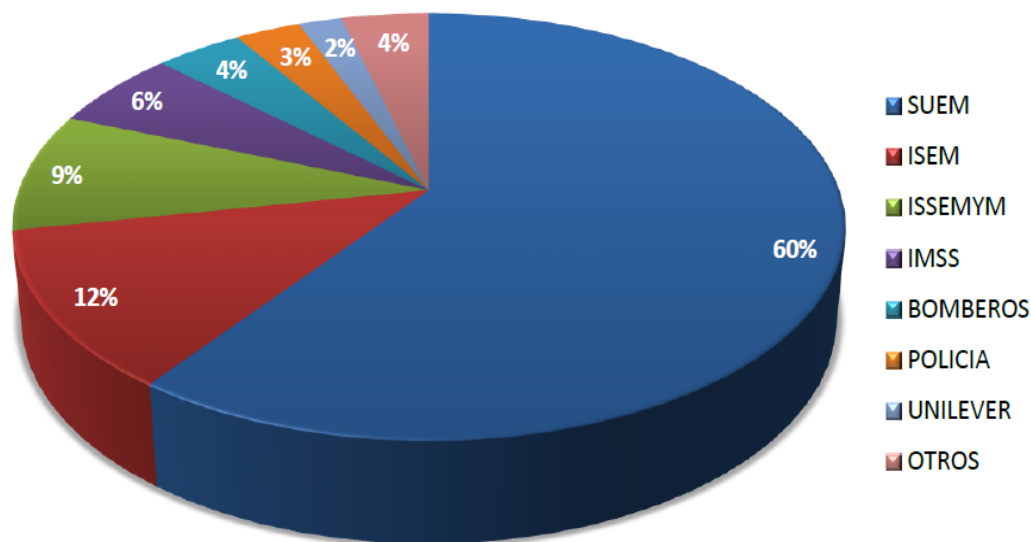


Fig. 1. Distribución de los estudiantes de TSUP de la matrícula 2012-2014 (%), por lugar de realización de la estadía.

Los egresados TSUP, deben contar con una formación integral de la atención prehospitalaria, sólida científicamente y con una concepción holística de la salud; estar preparado para liderar y trabajar en equipos multidisciplinarios, poseer habilidades directivas y de gestión, entre otras (Gil Martín, 2013).

La promoción de la investigación científica dentro del pregrado representa una pieza fundamental para garantizar una educación médica continua y una formación integral del estudiante, es además uno de los ejes claves en el desarrollo de un país, que influye en sobremanera en la formación del estudiante del área de la salud, debido a la capacidad de generar y aplicar el conocimiento obtenido a través de la investigación científica.

Se publica solo uno de cada 10 trabajos presentados a los congresos latinoamericanos de los estudiantes de medicina, siendo esto un claro indicador de la bajísima frecuencia de culminación científica en este tipo de eventos (Toro-Huamanchumo, Failoc-Rojas, & Díaz-Vélez, 2015; Valladares-Garrido, Flores-Pérez, Failoc-Rojas, Valladares-Garrido, & Mejia, 2016). El objetivo del primer foro para estudiantes de TSUP, realizado en coordinación la UTVT-SUEM, es estimular y brindar herramientas a los estudiantes para la participación en este tipo de eventos académicos.

El trabajo de fin de grado, en este caso la memoria de Estadía y su presentación en un foro, debe evaluar de forma integradora tanto las competencias específicas como las transversales, pero teniendo en cuenta que la mayoría de las competencias específicas deben haber sido adquiridas a lo largo de los estudios (Delgado & López, 2012; Rullán Ayza, Fernández Rodríguez, Estapé Dubreuil, & Márquez Cebrián, 2010). Los temas presentados por los alumnos durante el foro, los tópicos principales fueron el 40% fueron de trauma, 23% evaluación del paciente clínico, y el 11% aspectos psicológicos de la atención de prehospitalaria, este último resultó ser muy novedoso (fig.2).

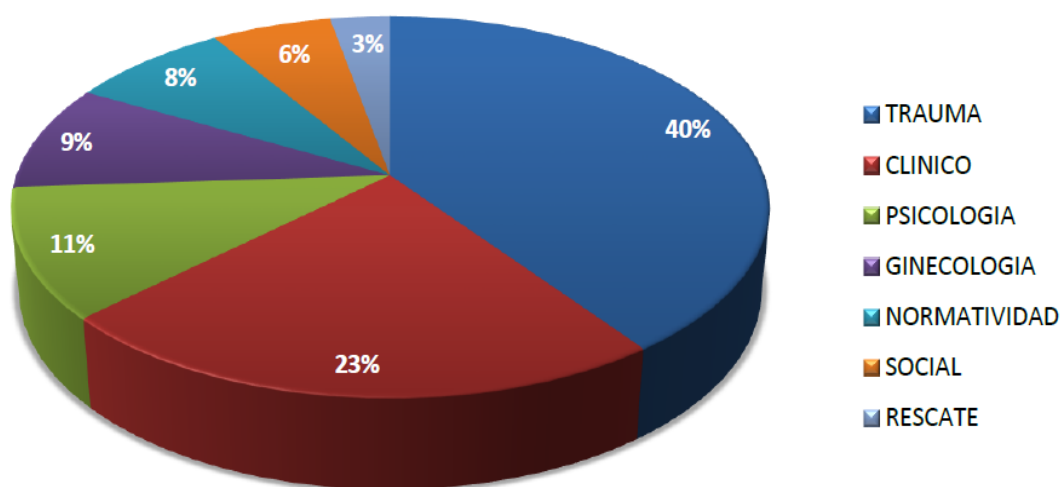


Fig. 2.Temas presentados durante el 1er Foro de estudiantes de TSUP

La calificación asignada al foro por los estudiantes fue de 8.02 ± 0.87 . En la tabla 2, se observan las áreas de oportunidad que sugirieron los alumnos, con la finalidad de mejorar el Foro y la Memoria de Estadía. La organización y la calidad de las presentaciones, con un 39 y 26%, destacaron como respuestas, para el primer punto. Mientras que tener más tiempo para la realización de la memoria y mayor participación de los alumnos con un 28 y 22% respectivamente, fueron las principales para la realización de la Memoria de Estadía. El primero, corresponde a las autoridades solucionarlo; sin embargo, es adecuado que los alumnos, se den cuenta que requieren incrementar la calidad de las presentaciones; lo que se podría solucionar con mayor dedicación a su tema de investigación y acudir con el tutor académico de manera más seguida a revisión, ambas

Tabla 2. Sugerencias de mejora para el foro y la memoria de estadía Foro % Memoria de estadía % Organización

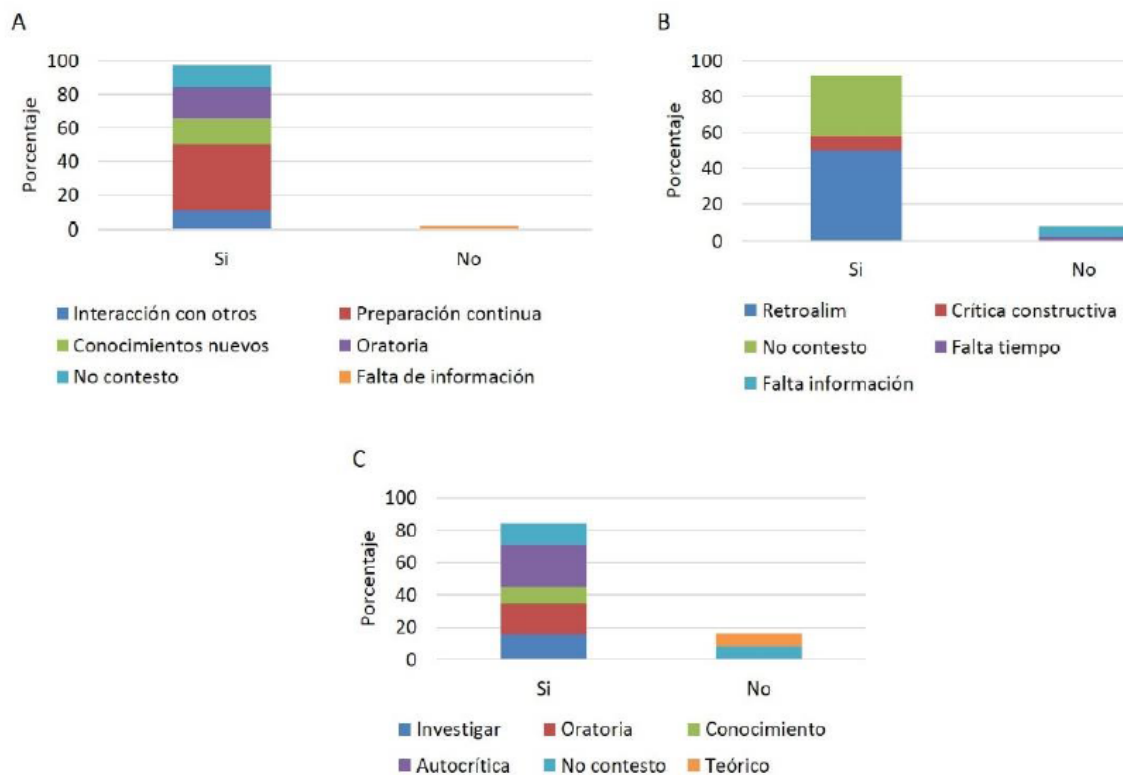
Foro	%	Memoria de estadía	%
Organización	39	Tiempo	28
Calidad	26	Participación	22
Tiempo y lugar	24	Asesores adecuados	17
Invitación especialistas	9	Manejo del tema	15
No contesto	2	Cambiar a tesis	9
		No contesto	4

La incorporación de las competencias genéricas en la formación de profesionales lleva a preguntarse cómo se enseñarán este tipo de competencias en la universidad (Villarroel & Bruna, 2014). El foro, es una reunión en la que se abordan de manera informal, un tema de actualidad ante un auditorio que puede intervenir en la discusión; su objetivo, es permitir a todos los integrantes del grupo la libre expresión de sus ideas y opiniones y conocer, sus puntos de vista, en la reunión.

Dentro de su manifiesta informalidad, exige un mínimo de previsiones o normas, a las cuales debe ajustarse todo el grupo, entre ellas: ajustarse al tiempo definido para cada expositor, apegarse al tema y exponer con la mayor objetividad posible, levantar la mano para pedir la palabra, centrarse en el problema y evitar toda referencia personal. Su misión incrementar la información de los participantes por medio de sus aportes y desarrollar el espíritu participativo de los miembros (Chaves, 2009).

La fig. 3, resume los resultados de las preguntas A) ¿La presentación de tu tema en el foro contribuyo en tu formación?, el 97% opinó que sí, siendo la preparación continua con un 39% la respuesta principal, seguida de la exposición de un tema ante un público (oratoria) con 18%. B) ¿El foro ofrece un espacio para el intercambio de experiencias y conocimientos prácticos?, el 92% contesto que sí, la retroalimentación obtuvo un 50%, el porcentaje que no plasmo su opinión fue alto en esta pregunta. C) ¿El foro ofrece oportunidad para adquirir habilidades profesionales? La respuesta sí, obtuvo un 84%, en donde la autocrítica y la investigación tuvieron un 26 y 16%. Dentro de las respuestas no, se encuentra la falta de información, falta de tiempo y que fue muy teórico.

Fig. 3. Contribución del foro: A) Formación (%), B) Intercambio de experiencias y conocimientos prácticos (%), y C) Adquirir habilidades profesionales (%).



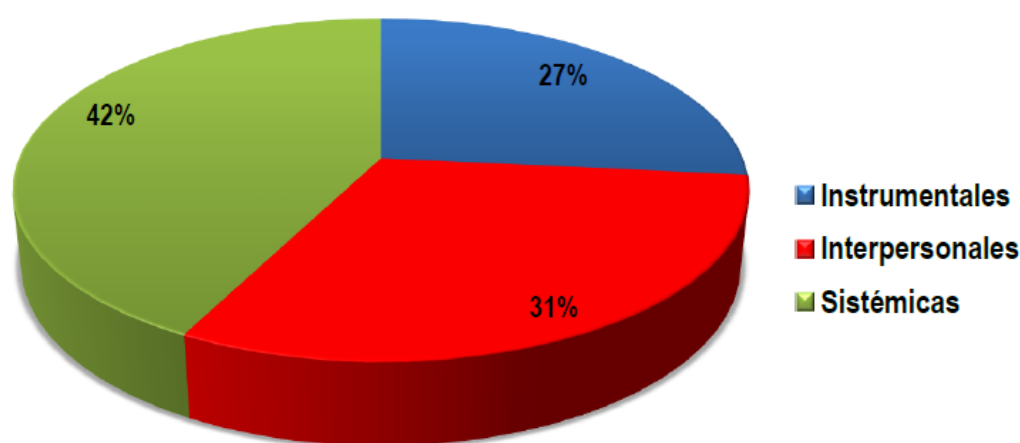
Las competencias transversales o genéricas son aquellas que rebasan los límites de una disciplina para desarrollarse potencialmente en todas ellas. Son habilidades necesarias para ejercer eficazmente cualquier profesión, pero no es frecuente que se consideren de forma explícita en una asignatura determinada, al menos en ciencias de la salud. Como ya se ha comentado, en otras áreas, como humanidades o ciencias sociales, algunas de ellas se consideran como indispensables y tienen un espacio curricular asignado, aunque la competencia que recibe este tratamiento varía de una a otra licenciatura.

Existen diversos conceptos para las CT, en la década de los 90, se les considero aquellas que explicaban el éxito profesional. Las universidades anglosajonas, desarrollaron el concepto key skills, son clave para el desarrollo de la persona, el futuro profesional y el éxito en la vida. En cambio, el modelo Tuning, las refiere como transferibles, necesarias para el empleo y la vida, independientemente de la disciplina que se estudie. No sólo complementan

la formación, y la mayor parte no se desarrollan en una asignatura en particular, sino que se deben ir adquiriendo a lo largo de las distintas asignaturas (Villarroel & Bruna, 2014).

Las respuestas de los alumnos, se clasificaron de acuerdo a las CT del proyecto Tuning expuesta en la tabla 1 (Baños & Pérez, 2005). Los alumnos que participaron en el foro, desarrollaron en un 42 % las sistémicas, 31% las interpersonales y un 27% las instrumentales (Fig. 4).

Fig. 4. Desarrollo de competencias transversales en los estudiantes de TSUP que participaron en el foro (%).



Rullán Ayza, (2010), realizó un estudio para valorar el desarrollo de competencias transversales en por medio de los trabajos finales de grado para estudiantes del área de la salud, el resultado fue 60% instrumentales, 30% sistémicas y 10% interpersonales, destacando con 100% la comunicación oral y escrita, y con 0% a la capacidad de dirección y trabajar en equipo, Aunque, esos resultados difieren de los encontrados, es imprescindible que los estudiantes se expresen en forma adecuada, de la misma forma, es necesario que sepa trabajar en equipo y dirigir.

En el proyecto Tuning, la competencia es entendida como una combinación dinámica de atributos, en relación con una serie de conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades que describen los resultados de los aprendizajes de un programa educativo o lo que los estudiantes son capaces de demostrar al final del proceso formativo (Baños &

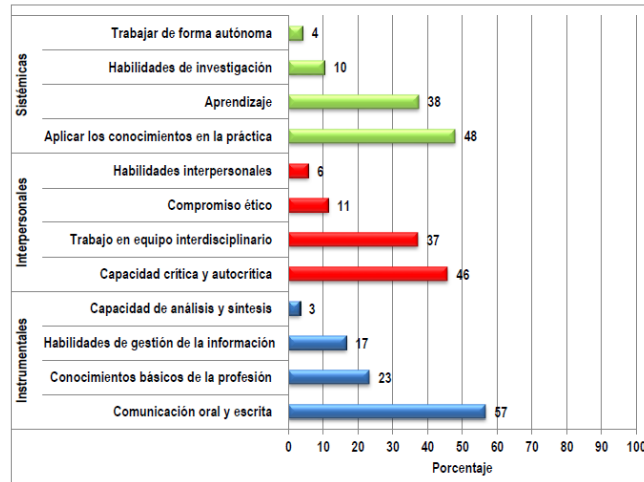
Pérez, 2005). El Proyecto Tuning, agrupa en 3 grandes áreas a las CT, en la fig. 5, se muestran los resultados más destacados:

a) Instrumentales, las más cognitivas, son consideradas como medios o herramientas para obtener un determinado fin. Son esenciales para el ejercicio de las profesiones sanitarias diversas. En la resolución de problemas y en la consecuente toma de decisiones, la aplicación de la capacidad analítica y sintética forma parte de sus actividades profesionales diarias. Su unión al razonamiento crítico permitirá que tales profesionales no funcionen como una mera correa de transmisión de órdenes.

b) Interpersonales, que se refieren a las diferentes capacidades que hacen que las personas logren una buena interacción con los demás. De éstas la capacidad de trabajar en equipo es esencial en las profesiones sanitarias para la realización de cualquier proyecto asistencial o de investigación. En este trabajo, la capacidad crítica y autocrítica y el trabajo en equipo interdisciplinario, lo refirieron en un 46 y 37%. Esta última, la desarrollaron en el lugar de la estadía.

c) Sistémicas, relacionadas con la comprensión de la totalidad de un conjunto o sistema. El 48% aplicaron los conocimientos adquiridos durante su formación en la práctica, y el 38% aprendieron nuevas habilidades y 34%, respectivamente aplicaron los conocimientos en la práctica y la investigación (Muñoz-Osuna, Medina-Rivilla, & Guillén-Lúgigo, 2016; Arráez-Aybar, y otros, 2008; Villarroel & Bruna, 2014).

Fig. 5 Porcentaje de alumnos de TSUP que desarrollaron alguna competencia transversal.



El desarrollo de CT, difieren por áreas de la ciencia, también en diferentes partes del mundo se valoran distinto, para México y parte de Europa central, las más relevantes son la capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica, la capacidad para identificar, planear y resolver problemas, y la capacidad de aprender y actualizarse permanentemente. Sin embargo, en Japón, la resolución de problemas, comunicación oral, precisión y atención al detalle. En Inglaterra, los primeros lugares lo ocuparon: trabajo bajo presión, comunicación oral, precisión y atención al detalle. En cambio, en otros países de Europa escogieron: resolución de problemas, trabajo autónomo, comunicación oral (Villarroel & Bruna, 2014).

La participación de México en la producción mundial total de artículos científicos en medicina es del 0.4%. Junto con América Latina, los alumnos de pregrado tienen poca participación en la investigación. Por su parte, Brasil está buscando exponer a los estudiantes a la investigación desde etapas tempranas, con el fin de impulsar la formación de profesionistas interesados en la investigación y la academia. A largo plazo, resulta favorable, porque los estudiantes que han vivido esta experiencia han integrado la investigación como parte de su carrera profesional, además de ser más competitivos en su área (Chávez Caraza, Rodríguez de Ita, Lozano Ramírez, Vargas Duarte, & Lozano Lee, 2015)

Conclusiones

Tradicionalmente las titulaciones en el área de la salud la atención se ha centrado en las competencias específicas y ha obviado a las transversales, a pesar de ser consideradas como

imprescindibles. Por lo que el desarrollo de estas, se ha vuelto un objetivo central para la mayor parte de las universidades. El primer foro de estudiantes de Técnico Superior Universitario en Paramédico, permitió a los alumnos de la generación 2012-2014 desarrollar las competencias transversales en un 42% las sistémicas (aplicar los conocimientos a la práctica e incluir nuevos).

Un 31% las interpersonales (capacidad de autocríticas y trabajo en equipo interdisciplinario) y un 27% las instrumentales (comunicación oral y escrita) en los TSUP, lo que fortalece su aprendizaje durante la estadía y su formación académica. Contar con un egresado competente en cualquier área de la atención prehospitalaria, requiere que, durante su formación, adquiera tanto competencias transversales como las específicas, para que, a través de saber, saber hacer, llegue al ser.

Bibliografía

- Arráez-Aybar, L. A., Millán Núñez-Cortés, J., Carabantes-Alarcón, D., Lozano-Fernández, R., Iglesias-Peinado, I., Palacios-Alaiz, E., & Nogales-Espert, A. (2008). Adquisición de competencias transversales en alumnos de pregrado de Ciencias de la Salud en la Universidad Complutense: una experiencia positiva. *Educación médica*, 11(3), 169-177.
- Arreola-Risa, C., Vargas, J., Contreras, I., & Mock, C. (2007). Effect of emergency medical technician certification for all prehospital personnel in a Latin American city. *Journal of Trauma and Acute Care Surgery*, 63(4), 914-919.
- Azahar, N. C., Cruz, G. E., & Macedo, M. R. (2014). Cultura organizacional y las universidades tecnológicas a través de las estadías profesionales. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 48, 1-10.
- Baños, J., & Pérez, J. (2005). Cómo fomentar las competencias transversales en los estudios de Ciencias de la Salud: una propuesta de actividades. *Educación médica*, 8(4), 216-225.

- Camacho Bejarano, R., García Flores, Y., Calvo González, G., Carrasco Gómez, A. L., & Gómez Salgado, J. (2011). La mentoría clínica en el desarrollo competencial de los profesionales de Enfermería: la visión desde el Reino Unido. *Index de Enfermería*, 20(1-2), 101-105.
- Castillo, M. A. (2012). Construcción de competencias requeridas en la investigación educativa y la sistematización de la docencia, según las percepciones de estudiantes de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria de la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 16(3), 77-92.
- Centurión, E., Bruno-Ancona, C., Kantún-Ramírez, A., & Robleda Sánchez, G. (2015). (2015). Identificación de los principales problemas en estadías profesionales y su impacto en el desempeño profesional del alumno. *Revista de Sistemas y Gestión Educativa*, 2(3), 448-454.
- Chaves, F. Á. (2009). El desarrollo de foros estudiantiles como estrategia para fortalecer la enseñanza de la Cívica. La experiencia del Primer Foro Regional de Gobiernos Estudiantiles. *Revista Electrónica Educare* (13), 63-73.
- Chávez Caraza, K. L., Rodríguez de Ita, J., Lozano Ramírez, J. F., Vargas Duarte, G. M., & Lozano Lee, F. G. (2015). Desarrollo e implementación de un curso de investigación para estudiantes de ciencias de la salud: una propuesta para estimular la producción científica. *Investigación en educación médica*, 4(15), 161-169.
- Delgado, M. I., & López, C. M. (2012). Evaluación de competencias en el Trabajo Fin de Grado en Administración y Dirección de Empresas: una propuesta de la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Rea. UCLM. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 5(4), 241-253.
- Escarrabill, J., Clèries, X., & Sarrado, J. J. (2015). Competencias transversales de los profesionales que facilitan atención domiciliaria a pacientes crónicos. *Atención Primaria*, 47(2), 75-82.

- Fraga, J. M., & Asensio, I. G. (2007). Resultados de una encuesta sobre los servicios médicos de urgencias prehospitallarias realizada en México. *Gac Med Mex*, 143(2), 123-130.
- Fraga-Sastrías, J., Asensio-Lafuente, E., Román-Morales, F., Pinet-Peralta, L. M., Prieto-Sagredo, J., & Ochmann-Räsch, A. (2010). Sistemas médicos de emergencia en México. Una perspectiva prehospitallaria. *Archivos de Medicina de Urgencia de México*, 2(1), 25-34.
- García-García, J. A., González Martínez, J. F., Estrada Aguilar, L., & Uriega-González Plata, S. (2010). Educación médica basada en competencias. *Rev Med Hosp Gen Mex*, 73(1), 57-69.
- Gil Martín, E. (2013). Iniciativa curricular para el desarrollo de competencias transversales en Ciencias de la Salud. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 329-347.
- Gonzalez-Argote, J., Garcia-Rivero, A. A., & Dorta-Contreras, A. J. (2016). Producción científica estudiantil en revistas médicas cubanas 1995-2014. Primera etapa. *Investigación en Educación Médica*, 5(19), 155-163.
- Muñoz-Osuna, F. O., Medina-Rivilla, A., & Guillén-Lúgigo, M. (2016). Jerarquización de competencias genéricas basadas en las percepciones de docentes universitarios. *Educación Química*, 27(2), 126-132.
- Pinet, L. M. (2005). Atención prehospitallaria de urgencias en el Distrito Federal: las oportunidades del sistema de salud. *Salud Pública de México*, 47(1), 64-71.
- Pinilla, A. E. (2011). Modelos pedagógicos y formación de profesionales en el área de la salud. *Acta Médica Colombiana*, 36(4), 204-218.
- Rullán Ayza, M., Fernández Rodríguez, M., Estapé Dubreuil, G., & Márquez Cebrián, M. (2010). La evaluación de competencias transversales en la materia trabajos fin de grado. Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimientos. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 74.

- Sastrías, J. M., Enrique Asensio, M. D., Jiménez, M. C., Rivera, F. V., & Charles Mock, M. D. (2004). Estatus de los técnicos en urgencias médicas en México en comparación con Estados Unidos: Se debe hacer énfasis en el entrenamiento y estado laboral. *Trauma*, 7(1), 15-23.
- Serpa, G. R., Falcón, A. L., & Echeverría, E. I. (2016). Contribución de los meta-perfiles a mejorar la formación por competencias: el caso de la carrera de Enfermería en UNIANDES. *UNIANDES EPISTEME*, 1-16.
- Tapia Villanueva, R. M., Núñez Tapia, R. M., Syr Salas Perea, R., & Rodríguez-Orozco, A. R. (2007). El internado médico de pregrado y las competencias clínicas: México en el contexto latinoamericano. *Educación Médica Superior*, 21(4), 0-0.
- Toro-Huamanchumo, C. J., Failoc-Rojas, V. E., & Díaz-Vélez, C. (2015). Participación en sociedades científicas estudiantiles y en cursos extracurriculares de investigación, asociados a la producción científica de estudiantes de medicina humana: estudio preliminar. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 18(6), 293-298.
- Valladares-Garrido, M. J., Flores-Pérez, I., Failoc-Rojas, V. E.-M., Valladares-Garrido, D., & Mejia, C. R. (2016). Publicación de trabajos presentados a congresos científicos internacionales de estudiantes de medicina de Latinoamérica, .
- Villa Lever, L. (2008). La calidad educativa de las universidades tecnológicas: su relevancia, su proceso de formación y sus resultados. *Revista de la educación superior*, 37(145), 143-152.
- Villarroel, V., & Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 22-3

Desarrollo del talento humano como estrategia para la formación de docentes universitarios

Laura Peñaloza Suárez

Facultad de Turismo
Universidad Autónoma del Estado de México
laurapesua@gmail.com

Virginia Pilar Panchí Vanegas

Facultad de Turismo
Universidad Autónoma del Estado de México
vickypanchivanegas@gmail.com

Diana Margarita Castro Ricalde

Facultad de Turismo
Universidad Autónoma del Estado de México
castrod4@gmail.com

Recepción: 03 Enero 2018
Aprobación: 30 Abril 2018

Resumen

Es un hecho que numerosos egresados universitarios de diferentes disciplinas, al no encontrar un empleo íntimamente relacionado con su formación profesional, incursionan en la práctica docente sin haber sido preparados para ello, o bien, sin contar con los saberes necesarios para incidir en dicho campo laboral. Por otro lado, existe una gran cantidad de profesores universitarios que sí bien han adquirido las competencias requeridas para la docencia, carecen de formación disciplinaria y/o experiencia laboral vinculada a un área de conocimiento específica. Tal es el caso de la formación en turismo, área educativa que se oferta en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) tanto en licenciatura como en el posgrado y que, en la diversidad de sus ámbitos de intervención, entre ellos la docencia, está implícita la necesidad de ser competitivo y por ende tener talento para el desarrollo de la actividad turística. De ahí que se considera que es necesaria la formación no solo para el profesional que se incorpora en las organizaciones turísticas, sino para quienes lo forman. Es a través de la Maestría en Docencia del Turismo, que se desarrolla la estrategia para que docentes y alumnos tengan la posibilidad de desarrollar su talento humano durante la formación profesional y con ello mejorar e instrumentar procesos educativos. El programa tiene la finalidad de formar docentes innovadores en la enseñanza y aprendizaje del turismo y aun cuando dicho propósito oriente la necesidad de formación del talento humano, y este

término se asocie al ámbito empresarial, no es exclusivo de dicho sector y puede ser aplicable como estrategia de mejora en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Autoras como Pilar Jérico (2008) y Martha Alles (2010) asumen que el talento humano ofrece la posibilidad de integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores de un profesional y posibilita el aprovechamiento de las capacidades que posee todo ser humano en términos personales, sociales y profesionales. En este contexto se enfatiza la necesidad de integrar a los programas de nivel posgrado, una estrategia que permita profesionalizar no sólo la práctica laboral de egresados en términos disciplinarios, sino también para formar docentes universitarios que presten sus servicios en las instituciones educativas de nivel superior con el talento humano requerido. Se necesita romper el círculo perverso de la formación: sí se requieren individuos preparados y con talento para el ejercicio de la profesión, pero igualmente se demandan docentes talentosos que los formen y en consecuencia, programas educativos diseñados especialmente para ello, como el de Maestría en Docencia del Turismo. La argumentación sobre esta reflexión obligada, se atiende en la primera parte de esta contribución, para posteriormente en la segunda parte, dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿cómo generar dicha capacidad en los alumnos de posgrado?, ¿cómo potenciar su talento en favor de la docencia, y en particular, del turismo? Las respuestas a estas interrogantes se ofrecen a través de este texto. Proponer estrategias de desarrollo del talento humano en programas de Posgrado para formar profesionales conocedores de su disciplina y con las competencias necesarias para la mejora de la práctica docente universitaria. Se trata de una investigación básica que, bajo el enfoque cualitativo, facilite el estudio de caso de un programa de posgrado. Se prevé la aplicación de entrevistas a profundidad aplicadas a sujetos de estudio relacionados con la Maestría en Docencia de Turismo, durante el período 2013-2016. Se prevé dar cuenta de diversas estrategias (de acuerdo con la experiencia profesional y formativa de los informantes) de desarrollo del talento humano durante los procesos de formación de profesionales. Asumiendo la importancia de fortalecer los programas de educación superior universitaria, a través de la labor docente, considerada como pilar estratégico y factor de ventaja competitiva para cualquier institución educativa.

Palabras clave: Formación docente, talento humano, formación profesional.

Development of human talent as a strategy for the training of university teachers

Abstract

It is a fact that many university graduates from different disciplines, since they do not find a job intimately related to their professional training, incursion into teaching practice without having been prepared for it, or without having the necessary knowledge to influence this field of work. On the other hand, there are a large number of university professors who, although they have acquired the skills required for teaching, lack disciplinary training and/or work experience linked to a specific area of knowledge. Such is the case of tourism training, an educational area that is offered at the Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) in both undergraduate and graduate school and that, in the diversity of its areas of intervention, including teaching, is implicit in the need to be competitive and therefore have talent for developing tourism. For this reason, it is considered necessary to provide training not only for the professional who joins the tourism organizations, but also for those who form part of them. It is through the Master's Degree in Tourism Teaching that the strategy is developed so that teachers and students have the opportunity to develop their human talent during professional training and thus improve and implement educational processes. The programme aims to train innovative teachers in teaching and learning in tourism, and even though the purpose of the programme is to train human talent, and this term is associated with the business sphere, it is not exclusive to this sector and may be applicable as a strategy for improving the teaching-learning processes. Authors such as Pilar Jérico (2008) and Martha Alles (2010) assume that human talent offers the possibility of integrating knowledge, skills, attitudes and values of a professional and makes it possible to take advantage of the abilities that every human being possesses in personal, social and professional terms. In this context, the need to integrate graduate level programs into a strategy that allows not only to professionalize the work practice of graduates in disciplinary terms, but also to train university teachers who provide their services in higher education institutions with the required human talent. The perverse circle of training needs to be broken: trained and talented individuals are required for the exercise of the profession, but equally talented teachers are

required to train them and, consequently, specially designed educational programmes, such as the Master's Degree in Teaching Tourism. The reasoning on this obligatory reflection is addressed in the first part of this contribution, and later in the second part, to answer the following questions: how to generate this capacity in postgraduate students, how to strengthen their talent in favour of teaching, and in particular, tourism. The answers to these questions are given in this text. Propose human talent development strategies in postgraduate programs to train professionals with knowledge of their discipline and the necessary skills to improve university teaching practice. This is basic research that, under the qualitative approach, facilitates the case study of a postgraduate programme. In-depth interviews are expected to be applied to study subjects related to the Master's Degree in Tourism Teaching, during the period 2013-2016. It is planned to report on various strategies (according to the professional and educational experience of the informants) to develop human talent during the processes of professional training. Assuming the importance of strengthening university higher education programs, through teaching work, considered as a strategic pillar and factor of competitive advantage for any educational institution.

Keywords: Teacher training, human talent, professional training.

Introducción

El desarrollo del talento humano tiende a promover la práctica profesional de los individuos en su ámbito de trabajo con acciones, estándares y regulaciones universales, lo que lleva a las profesiones a promover la obtención de ciertas competencias que cualifican al trabajador, sus conocimientos y desempeño profesional; asimismo, orientan su capacidad de empleabilidad al poner en práctica sus habilidades y saberes en la organización, lo que sin duda incide en su capacidad de planificación de las labores cotidianas, de innovación y en el abordaje de tareas no rutinarias que les permiten relacionarse con sus colegas en contextos diversos, además de lograr un impacto profesional de mayor resonancia en el ámbito en el cual se desenvuelva.

Los estudiosos del talento humano, Jérico (2008), Tirso (2008) y Alles (2008) refirieron tres puntos centrales en él: los conocimientos, las capacidades y la acción práctica que muestran la interconexión de los profesionales en el campo laboral a través de la práctica y

el desarrollo de competencias, de ahí que sea importante observar cómo en dicha práctica, estructuran y orientan su experiencia con la oferta e instrumentación de bienes y servicios, además de mostrar sus capacidades de empleabilidad y gestión, observando que la cualificación de su trabajo y el emprendimiento de procesos de innovación se van dando mediante el manejo de sus competencias lo que sin duda, genera el reconocimiento del talento.

Entre las relaciones que configuran los procesos educativos y formativos de una profesión se destaca el vínculo entre política, instituciones y sociedad mismas que juegan un papel trascendente en el desarrollo de una ciudadanía capaz de adaptarse al mundo actual y que en ese contexto organizativo, requieren favorecer la reflexión sobre la experiencia y la construcción de nuevos saberes para transformar las capacidades de innovación y negociación en una práctica reflexiva, decisiva y de experiencia permanente.

La profesión docente tiene la finalidad de formar profesionales competitivos y por ende, con talento para el desarrollo de la actividad. De ahí que se considera necesaria la formación no sólo para el profesional que se incorpora en las organizaciones sino para quienes los forman, garantizando que el profesor universitario sea organizador de una práctica pedagógica garante del sentido de saberes, capaz de crear las condiciones propicias para el aprendizaje, en donde se desplacen conocimientos y puntos de apropiación heterogéneos, que faciliten la regulación de procesos y la intención de educación para toda la vida profesional de sus estudiantes.

De ahí que se demanden docentes talentosos que formen alumnos igualmente con talento y en consecuencia, programas educativos que formen a estos docentes. Es así que en la Facultad de Turismo y Gastronomía de la Universidad Autónoma del Estado de México, así como en la Facultad de Ciencias de la Conducta, en la Dirección de Educación Continua y a Distancia de dicha institución, por citar algunos ejemplos, se ha hecho hincapié en la necesidad de formar a los docentes en el desarrollo de competencias didáctico pedagógicas que fortalezcan los procesos educativos y la gestión del conocimiento apropiado a cada disciplina.

En el caso de la Facultad de Turismo y Gastronomía, la disciplina turística es considerada una actividad de alto valor económico y al mismo tiempo, se reconoce como una actividad de carácter humano y social. En este ámbito de aplicación, el turismo se encuentra en un proceso de transformación en cuanto a su modelo de conceptualización por lo que investigar y recoger el sentido de su significado permite orientar la pertinencia de la formación de sus cuadros profesionales.

El incremento de la oferta educativa en el ámbito turístico responde correlativamente al alza de la demanda de servicios turísticos. En correspondencia, los programas educativos con mayor peso se desarrollan dentro de las áreas administrativas, de idiomas y restauración, mientras que las áreas de planeación, ética y relaciones humanas no resultan tan significativas, son aquéllas primeras en torno a las cuales se construye una significación sobre el quehacer turístico, limitando el sentido de su desarrollo humano.

De acuerdo con esta inclinación en industria turística y en porcentaje menor al 10% en la administración pública, otras Organizaciones No Gubernamentales (ONG) y docencia e investigación (STPS, 2016). Si bien éstos son conte, los profesionales en turismo jerarquizan su actuación en los siguientes ámbitos: mayoritariamente xtos distintos, en su totalidad han tratado de cerrar su sentido orientándolo principalmente a un carácter econométrico sedimentando los procesos formativos y los escenarios laborales, por lo que es necesario que los docentes sean competitivos y puedan desarrollar talentos para profesionalizar su práctica.

Para la cabal comprensión de esta situación, el desarrollo de esta contribución se desglosa a partir de los siguientes tres apartados:

1. El talento humano como estrategia para el desarrollo de competencias profesionales.
2. Formación docente, competencias y saberes para la gestión del talento humano en los procesos educativos.
3. Desarrollo del talento humano en la docencia universitaria: Análisis de la situación, en la Maestría en Docencia del Turismo.

El talento humano como estrategia para el desarrollo de competencias profesionales

El desarrollo del talento humano ha sido estudiado desde diversas perspectivas; los modelos más reconocidos son el Intellectus (2002), el de Medición de Intangibles (2003- 2008), el de Gestión de Dircom (2007) y el de Desarrollo del Talento Humano (2008 - 2011), que se instrumentan bajo la lógica de que el capital humano es un elemento intangible empresarial, donde el profesional desarrolla sus talentos para fortalecer su perfil competitivo y su capacidad productiva ante una actividad económica basada en el conocimiento.

Con la revisión de estos modelos, se abren posibilidades de explicación de los procesos integrales y permanentes de formación y desarrollo laboral, su abordaje aporta elementos para replantear el sentido de la práctica profesional puesto que la aplicación de conocimientos en la gestión y toma de decisiones, así como el desarrollo de hábitos de eficacia para gestionar el tiempo, el equipo y el trabajo colaborativo permiten mantener la comunicación en grupos de trabajo.

Autores como Jaramillo (2005), Fernández (2008, 2010) y Fuentes (2011) entre otros, hacen hincapié en la importancia del desarrollo del talento humano en relación con la capacidad de acción de quienes trabajan en la actividad turística, de ahí que se reconoce que los trabajadores del turismo van desarrollando sus competencias y orientando su capacidad de empleabilidad, al transmitir sus habilidades y conocimientos en la organización y planificación del trabajo.

En este contexto, es necesaria la participación y compromiso docente, capaz de motivar la innovación y el abordaje de tareas no rutinarias que les permiten relacionarse con sus colegas y sus estudiantes en contextos organizativos diversos, además de lograr un impacto profesional de mayor resonancia en el aprendizaje significativo que demuestren los alumnos en el manejo de experiencias vividas desde el trabajo áulico y reafirmadas en el entorno profesional.

El desarrollo del talento humano ocurre cuando una persona transita por las diversas áreas y momentos en los que interacciona y logra una sinergia con el sistema productivo en el que está inmerso. Se le reconoce porque va marcando diferencias que le llevan a potencializar sus saberes, bienestar y calidad de vida. Sin embargo, se requiere contar con el conocimiento

necesario para ejecutar las labores pertinentes que determinen las condiciones adecuadas para dar un resultado óptimo de la acción.

Castañeda y Zuluaga (2014), advierten que la búsqueda de integración de las personas, sus capacidades y aptitudes son significativas en la medida en que logran los objetivos propuestos por la organización y donde la empresa y la institución educativa atestiguan el éxito o fracaso del individuo cuando desarrolla sus potencialidades; de ahí que la formación de los formadores de profesionales ya sea en las universidades o en los centros de capacitación, requiere consolidar estrategias de aprendizaje, promoción y creación de una cultura organizacional.

Dicha cultura organizacional se asume mediante la relación entre la formación, el mercado de trabajo y la dinámica laboral de los profesionales; trasciende a partir del desarrollo del talento humano en dos sentidos: 1) En una dimensión social que incide en el ámbito educativo y cultural de los trabajadores, a partir de los valores, condiciones y forma de vida; y 2) en una dimensión económica dados su entorno productivo y evaluación de recursos (Peñaloza, 2013).

El desarrollo del talento humano implica promover la capacidad competitiva que tiene cada uno de los empleados, la cual estimula el desarrollo organizacional con la apertura, experimentación y cambio continuo, así como en la aplicación de conocimientos que favorecen el impulso a nuevos yacimientos de empleo.

El modelo de desarrollo del talento humano en el ámbito empresarial ha sido abordado por Pilar Jérico (2008), Martha Alles (2004 – 2010), Tirso (2008) y Coopers (2009), quienes analizan los beneficios atribuibles al activo intangible del Capital Humano, la imagen y la responsabilidad corporativa que incide desde una condición individual y activa donde cada trabajador es cualificado por sus conocimientos aprendidos en un proceso formativo escolar, sus capacidades de aprendizaje, de adaptación al entorno y resolutive que le implican mayor compromiso u acción.

La escuela y empresa por su parte, visualizan el desarrollo de capacidades intelectuales mediante la generación de competencias, la cualificación de sus ocupaciones con valor ético

y responsabilidad social corporativa (Jérico 2008 y Alles 2010), las cuales facilitan el desarrollo productivo profesional; por tanto, la formación de competencias implica la realización de actividades que posean una estructura para orientar conocimientos y experiencias en función de una estrategia organizacional.

Por lo anterior, se asume el talento humano como un factor estratégico de la productividad e innovación empresarial que se ve impulsado mediante procesos de formación permanente y la aplicación de conocimientos y habilidades que le dan una ventaja competitiva y de liderazgo al desarrollo profesional de los egresados de las instituciones educativas. Por ende, la formación de quienes inciden en este proceso es fundamental para fortalecer la atención de estas competencias en el desarrollo de acciones educativas innovadoras en el ámbito formativo que tienen por una parte las Instituciones de Educación Superior, y por otra el sector productivo.

Formación docente, competencias y saberes para la gestión del talento humano en los procesos educativos

Las instituciones educativas como lo son las universidades, se ven inmersas en la necesidad global de formar profesionales que se adapten a las condiciones económicas, políticas y sociales, considerando su capacidad de ser eficientes, altamente informados, capaces de poner al servicio de la razón los conocimientos que les dan la posibilidad de interactuar en su vida profesional.

Universidades y empresas se suman a la necesidad de valorar de manera permanente, las competencias del individuo para actuar en el contexto del mundo productivo; tarea que implica la gestión del talento humano desde su formación, desarrollo y evaluación de resultados que inciden en el desarrollo de una práctica profesional innovadora, participativa e incluyente.

Martha Alles (2010), contempla a la formación en relación con las estrategias utilizadas para mejorar la actuación de las personas canalizando el sentido de sus competencias en términos del puesto o área de trabajo, situación que ha llevado a las universidades a valorar

el accionar del individuo, considerando las manifestaciones del proceso de aprendizaje desde la perspectiva de tres dimensiones: volitiva, cognitiva y procedimental.

La relación educación – producción ha implicado en este proceso, la orientación de un aprendizaje organizacional desarrollado a partir de la estructura de pensamiento individual en el cual las universidades dan a sus estudiantes elementos de reflexión y análisis para apropiarse de conocimientos desde una práctica educativa y formativa, así como también conforman los escenarios para operacionalizar los saberes enfocados al desarrollo de competencias.

Pilar Jérico (2008), refiere que el talento humano se conforma de tres elementos esenciales: la capacidad, el compromiso y la acción; se asume que en su proceso de conformación la capacidad implica una labor fundamental de las instituciones educativas. Los conocimientos, habilidades y actitudes se resumen en las competencias formativas; el compromiso lo da el individuo en sí y la acción establece la relación operativa con las necesidades y procesos emitidos “de manera estratégica” por las propias metas de la empresa.

El estudio de la formación y desarrollo del talento humano describe características que dan sentido a la función de los programas educativos, dado que la gestión del talento humano propicia acciones dinámicas, interactivas e integrales a partir de que el estudiante consolida sus saberes estimulados por una educación de calidad.

El talento humano tiene un papel protagónico; es activo, flexible, capaz de diseñar, implementar y adaptar una práctica innovadora que le dé sentido a la organización, por ello es importante que desde el proceso formativo escolarizado el alumno comprenda la sinergia que tienen los sistemas productivos por lo que el papel del docente va más allá de conjugar acciones dirigidas a obtener conocimientos, capacidades y habilidades sino que debe asumir el compromiso de motivar a través del aprendizaje de los estudiantes, la comprensión de los saberes resaltados por el vínculo de las organizaciones (Peñaloza, 2013).

Si bien, las competencias de las personas se asumen como comportamientos clave de las organizaciones a partir de las habilidades, conocimientos y actitudes que tienen para desarrollar sus saberes y resolver problemas organizacionales, se considera importante

resaltar cómo Del Río Cortina y Velásquez Moreno (2015) asumen el papel de los saberes que le permiten al individuo re-crear su conocimiento, tomando en consideración tres aspectos: el *saber-ser*, como una estructura base del desarrollo del talento humano que ve al sujeto como humano, emprendedor y profesional; *el saber – saber*, que se asume como el acto consciente del proceso de aprendizaje y *el saber- hacer* que representa la capacidad de comunicar, gestionar, crear y convivir en correspondencia con el contexto.

El desarrollo de estos saberes inicia en la escuela y se consolida en la vida profesional del individuo, que como asumen Bustamante, Pérez y Maldonado (2007) se fusionan con la práctica de la investigación que desarrolla sus habilidades creativas y su creatividad intelectual al interesarse por descubrir y transformar el conocimiento para introducir cambios, propuestas y metodologías.

Es entonces papel de las instituciones educativas transferir el conocimiento para posicionarse en la sociedad, que en ocasiones detona un sentido individual y no colectivo, por lo que se hace necesario considerar en la formación del talento humano la relación entre pregrado y posgrado, la detección y participación en áreas que se consideren álgidas del propio centro educativo y del entorno, así como favorecer el aprendizaje en equipo y evaluar la capacidad innovadora de los alumnos y egresados, utilizando las redes informáticas y las herramientas tecnológicas existentes.

Desarrollo del talento humano en la docencia universitaria: Análisis de la situación, en la Maestría en Docencia del Turismo

La educación superior en México asume el reto de la política nacional de incorporar procesos educativos que trasciendan el desarrollo profesional de sus egresados mediante la incorporación de programas de calidad que permitan generar nuevas proyecciones productivas, necesarias para el perfeccionamiento profesional y la integración social, por lo que requiere incentivar la formación docente y el desarrollo del talento de los actores educativos, que contribuyan eficazmente a lograr el desarrollo integral de quienes egresan de sus aulas.

En este contexto, universidades como la Universidad Autónoma del Estado de México consolidó sus programas educativos bajo un modelo de formación por competencias generando la necesidad de profesionalizar la docencia universitaria, en relación con la incorporación de los estudiantes a un sistema educativo con mayor cobertura y lograr una mejor eficiencia terminal mediante una formación de calidad.

En esta tarea, la Facultad de Turismo y Gastronomía optó por estructurar un programa que posibilitara la profesionalización del personal académico iniciando con el desarrollo de una Especialidad en Enseñanza Turística, con el objetivo de formar profesores especialistas en la didáctica del turismo. La favorable respuesta la llevó a desarrollarse como un programa a distancia que evolucionó de especialidad a Maestría en Docencia del Turismo desde 2013 a la fecha.

En dicho programa educativo se advierte la importancia de la interacción del profesional en turismo con su medio laboral, y se ha buscado que en la práctica docente se identifiquen los diversos procesos de enseñanza aprendizaje que lleven a los estudiantes de las licenciaturas a reconocer en los distintos ámbitos de la actividad, el desarrollo de sus competencias y su capacidad de empleabilidad, como acciones que dan muestra de conocimientos y competencias mismas que le permiten la especialización de su trabajo.

En el ámbito turístico Antonio Guerrero (1999), Antonio Navío (2005) y Guy Le Boterf (2008) consideran que las competencias se manifiestan en una dimensión productiva por las acciones emprendidas durante la historia laboral, trayectoria profesional y emprendimientos que muestran el desempeño de ciertas prácticas profesionales, así como también su manejo de gestión, liderazgo y trabajo colaborativo.

La profesión turística se fortalece en la realidad cotidiana del lugar, por la atención a las necesidades de viaje, esparcimiento y recreación del individuo, en la búsqueda de destinos exclusivos, de experiencias auténticas que permite el predominio de las culturas locales; así como la fusión o hibridación de elementos como la cocina y la música entre otros, lo que hace necesario en la labor docente que el profesor que va a formar a estos profesionales pueda demostrar las capacidades ligadas al trabajo en equipo, la comunicación efectiva en un entorno organizativo, cambiante, de aprendizaje continuo a lo largo de la vida, y con ello

favorecer el desarrollo del talento humano y su capacidad de abordar tareas no rutinarias, competitivas y cualificables que den sentido al empleo y generen mayor interacción profesional.

Las competencias de los profesionales en turismo implican una formación especializada, por lo que a través de una práctica direccionada de intervención se habilita al docente para pronunciarse en una dinámica reflexiva de investigación – acción donde el estudiante de la Maestría sea capaz de incorporar y analizar en su práctica profesional cotidiana las estrategias de enseñanza y aprendizaje acordes a las necesidades de formación requeridas en la unidad de aprendizaje que imparte.

La práctica presupone una formación especializada capaz de ofrecer un rol en la división del trabajo; por tanto, al mantener un proceso formativo, el personal tiene la posibilidad de especializarse en cada una de las tareas relacionadas con el servicio, y ser un medio para el desarrollo del talento humano. Larson (1977) y Brante (1990) entre otros, señalaban como ocupación al “saber hacer”, aspecto que orienta a las empresas turísticas a ser competitivas y a permitir que el personal desarrolle sus talentos.

Gary Becker (1992), refería que la creación, difusión y utilización del saber, otorga en la sociedad un papel destacado a las potencialidades humanas, por lo que al observar que las empresas conforman grupos sociales con posibilidad de dar un significado importante a su capital intangible, potencian un saber para el desarrollo y mejora de un puesto o toda una actividad.

La participación laboral da muestra de la capacidad que tiene el personal para la toma de decisiones a partir del asesoramiento de sus superiores o mediante la interacción con sus alumnos, lo que le permite dar muestra que, en la práctica real, el profesional en turismo o en gastronomía puede adquirir y desarrollar su talento, obtener información e incentivos, motivar al buen funcionamiento de la empresa y notificar cambios en la organización y desarrollo laboral. Esta participación les permite desarrollar dos competencias interpersonales que resaltan: el trabajo colaborativo y el liderazgo.

Resultados

Durante el proceso de valoración permanente de las competencias adquiridas para actuar en el contexto del mundo productivo, la gestión del talento humano desde la formación obtenida en la Maestría en Docencia del Turismo, ocurre en tres momentos durante la evaluación de resultados que inciden en el desarrollo de una práctica profesional innovadora, participativa e incluyente se hacen evidentes: a) En la función tutorial a cargo de los Comités Tutoriales, para el desarrollo del Trabajo Terminal de Grado; b) En los coloquios semestrales en que se presentan los avances de investigación y, c) En la sustentación del examen de grado.

En lo que respecta a la función tutorial a cargo de los Comités Tutoriales, para el desarrollo del Trabajo Terminal de Grado se advierte la iniciativa del sujeto al diagnosticar una problemática en su práctica profesional que demanda atención inmediata, por lo que saberes disciplinarios, pedagógicos y actitudinales se integran gradualmente en un proceso de iteración que a lo largo de la formación profesional se articulan y reestructuran con la tutela del director del trabajo y los tutores adjuntos quienes en conjunto, asumen la tarea de promover las competencias prescritas en el programa educativo y requeridas en el mundo del trabajo.

En cuanto a los coloquios semestrales en que se presentan los avances de investigación (tres en total), a partir de rúbricas preestablecidas al interior de los Comités tutoriales, tanto el director del Trabajo Terminal de Grado que se expone por el estudiante designado, los asesores disciplinares también tutores asistentes y los compañeros participantes en el coloquio en curso, evalúan el desempeño del expositor.

Los aspectos que se consideran son:

1. *Nivel de explicación, argumentación conceptual, análisis y reflexión* en torno a la propuesta de intervención que atiende la problemática de la práctica profesional docente.
2. *Nivel de estructuración metodológica de la propuesta de intervención*, a partir de las unidades de aprendizaje que se interrelacionan para sustentarla en correspondencia al nivel formativo planteado para cada ejercicio lectivo.

3. *Grado progresivo de avance respecto a la aplicación de saberes* obtenidos durante el proceso de formación y la interacción con los integrantes del Comité tutorial y los asesores disciplinarios, avance a través del cual las competencias interpersonales apuntalan el trabajo colaborativo para evidenciar el avance progresivo del estudiante expresado en la experiencia reflexiva de investigación – acción sobre su práctica docente y su transferencia, la que potencia gradualmente el talento humano.
4. *Trabajo colaborativo* evidenciado en las aportaciones que cada estudiante expresa al compañero expositor, para estructurar y comunicar a los interlocutores la propuesta de intervención concebida, de manera que las innovaciones argumentadas y los planes de acción propuestos para su realización sean viables y pertinentes para las prácticas profesionales requeridas en el ejercicio docente.

Cabe señalar que la sustentación del examen de grado constituye el ejercicio que avala el talento humano resultante del proceso formativo. Da cuenta de un desarrollo profesional que sustenta el emprendimiento e iniciativa que el mundo de trabajo demanda de los profesionales docentes. Las competencias profesionales evidenciadas en comportamientos clave con saberes disciplinarios, habilidades comunicativas, el desempeño actitudinal y el empoderamiento personal al sustentar el examen público ante sínodo, demuestran el desarrollo integral adquiridos para el desempeño de prácticas profesionales en el ámbito educativo del turismo.

Saber, hacer, ser y convivir son aprendizajes que se evidencian en un acto comunicativo que expresa la síntesis de la investigación –acción, la práctica reflexiva y la re-significación de saberes. Esta acción comunicativa evidencia la creatividad intelectual desarrollada y la aplicación del conocimiento en la formulación validada de propuestas metodológicas para intervenir en la realidad situada.

Al tomar como base las características descriptivas identificadas en los trabajos de grado de los estudiantes de este programa de Maestría en Docencia del Turismo y aplicando una metodología cualitativa se observa que el comportamiento del docente dadas las condiciones de trabajo, expectativas y competencias laborales, puede resaltar las capacidades, compromisos y acciones participativas de los profesionales que se está formando.

A través del trabajo de grado, docentes y alumnos de la Maestría en Docencia del Turismo van observando y registrando durante el proceso las posibles condiciones ocupacionales que cualifican la participación profesional del individuo e impulsan el desarrollo de habilidades, destrezas y conocimientos que le permiten un mejor desempeño profesional.

Durante el análisis de la práctica docente, el alumno de la Maestría desarrolla su talento humano al ir incorporando en su quehacer cotidiano ciertas competencias y capacidades en el manejo y desarrollo de distintas estrategias de enseñanza – aprendizaje, lo que da pauta a un nuevo sentido de empleabilidad que a su vez da orientación a dos aspectos importantes para el desarrollo de dicho talento: el liderazgo y la innovación, aspectos que permiten un mejor desempeño profesional docente; dado que cada persona, además de la formación, posee capacidades y habilidades determinadas que debe aprender a capitalizar.

Conclusiones

Las instituciones de educación turística deben buscar nuevas formas para sobrevivir y crecer con ventajas competitivas fundamentales que les permitan garantizar el desarrollo de sus estudiantes; pueden a través del manejo de estrategias de enseñanza – aprendizaje guiar proyectos y esquemas productivos, favoreciendo el trabajo colaborativo y especializado que permita a sus alumnos desarrollar trabajos dirigidos en una tarea común y representar la capacidad para competir por un desarrollo profesional trascendente.

La formación y orientación laboral de estos trabajadores de la docencia, permiten a las universidades dar un valor a la práctica que ejercen las personas en su trabajo, perfeccionando cada una de sus tareas y demostrando su capacidad profesional en distintas ocupaciones académicas desde la investigación, la simulación de realidades profesionales y desarrollar sistemas de innovación que favorezcan el uso adecuado de información, comunicación y tecnología e identificar su misión emprendedora para motivar a sus estudiantes a consolidar el desarrollo de su talento.

La dinámica participativa de los docentes puede ser detonadora de cambios en la sociedad donde la participación de la gente que interviene en el ámbito laboral implica un mejor nivel de preparación y formación en su ejercicio laboral, así como acceder a procesos innovadores

en el desarrollo profesional y productivo, situación que implica un vínculo fortalecido entre las instituciones formadoras y empleadoras del talento humano.

La misión de formar docentes universitarios a nivel posgrado, como es el caso de la Maestría en Docencia del Turismo con el talento requerido, es persecutoria en la ruptura del círculo perverso de la formación: profesionales talentosos requeridos para la docencia en el sector, formados a su vez por docentes igualmente talentosos.

El reto se ha asumido en este programa educativo, la misión perdura y demanda a futuro para los docentes que profesionalizan docentes, el fortalecimiento, la renovación y el fomento permanente de su talento humano, condición desde donde la razón de ser del *Alma Mater* se ratifica.

Referencias

- Alles M. (2008) Desarrollo del Talento Humano Basado en competencias, 2° edición, Ed-Granica. Buenos Aires Argentina
- Alles M. (2010), Selección por competencias, 1° ed.3°reimp. Ed- Granica. Buenos Aires Argentina
- Argüelles P., Denise Caroline D. 2011, Un Modelo para la formación del talento humano en la organización en el siglo XXI Revista Escuela de Administración de Negocios, núm. 71, pp. 148-161 Universidad EAN Bogotá, Colombia consultado el 01/10/2016 en www.Redalyc.org/pdf/206/20623157010.
- Becker S. (1993), Human Capital a Theoretical and Empirical Analysis with special Reference to Education. The University of Chicago USA. Third edition.
- Bustamante S.; Pérez I., Maldonado M. (2007) Talento humano, investigación y capacidad innovadora en educación superior. Multiciencias, vol.7 Universidad del Zulia, Venezuela. consultado el 01/10/2016 en www.Redalyc.org
- Del Rio A. Velásquez J. (2015) Propuesta de análisis del talento humano a partir del pensamiento complejo. Revista Logos Ciencia y Tecnología, 7 (1) 36-50. Recuperado

- Hughes C. (1981), Men and their work, Editorial Greenwood Publishing Group, Incorporated greenwood Press. USA, ISBN 0313227918/9780313227912 / 0-313-22791-8
- Jérico Pilar (2008) Gestión del talento humano Construyendo compromiso. Prentice Hall. España 2008
- Larson Magali Sarfatti (1977), *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*, Berkeley, CA, University of California Press, 312 pages, consultado el 20 septiembre 2016, en <http://www.questia.com/library/book/the-rise-of-professionalism-a-sociological-analysis-by-agali-sarfatti-larson.jsp>.
- Le Boterf Guy (2008) Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions ed. Groupe Eyrolles, Paris, 145p.
- Merten Leonard (1997) Sistemas de competencia laboral: surgimiento y modelos, en: Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas, Oficina Internacional del Trabajo, El Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (Cinterfor/OIT), Seminario Internacional Montevideo.
- Ritzer George (2008) The blackwell companion to major classical socialtheorist, Blackwell publishing. First published 2003 by Blackwell publishing. Consultado en google octubre 05, 2016.
- Tirso José Alecoy (2008), Compendio sobre las interrelaciones entre tipología humana, liderazgo y cambio Social: Factores claves e influyentes para el éxito Personal, Create Space. Consultado en libros de Google Septiembre 2016
- Vargas F. (2002) Competencia en la formación y competencia en la gestión del talento humano. Convergencias y desafíos. CINTERFOR/OIT. Consultado el día 15 de julio de 2016 en la World Wide Web: www.cinterfor.org.uy

Estrategias identitarias en académicos universitarios de diferentes disciplinas de educación superior

Elizabeth Zanatta Colín

Facultad de Ciencias de la Conducta
Universidad Autónoma del Estado de México
elizatt12@hotmail.com

Claudia Angélica Sánchez Calderón

Facultad de Ciencias de la Conducta
Universidad Autónoma del Estado de México
clau_sc2014@hotmail.com

Teresa Ponce Dávalos

Facultad de Ciencias de la Conducta
Universidad Autónoma del Estado de México
tpd2000@hotmail.com

Sergio Luis García Iturriaga

Facultad de Ciencias de la Conducta
Universidad Autónoma del Estado de México
sergioluisgait@gmail.com

José Luis Gama Vilchis

Facultad de Ciencias de la Conducta
Universidad Autónoma del Estado de México
ari7203_2@yahoo.com.mx

Recepción: 05 Enero 2018

Aprobación: 30 Abril 2018

Resumen

La identidad es parte esencial de la praxis educativa porque condiciona el conjunto disposicional del docente ante las demandas educativas actuales. Se pretendió conocer las diferencias y relaciones que existen en el tipo de estrategias identitarias que construyen los académicos por: Disciplinas de Educación Superior (DES), sexo, edad, antigüedad, escolaridad y tipo de contratación. Fue un estudio cuantitativo, se aplicó un cuestionario de estrategias identitarias docentes a una muestra de 228 académicos de una universidad pública estatal con modelo educativo centrado en competencias. Los datos se procesaron mediante: análisis de varianza, t de student y r de Pearson. Se detectaron diferencias por DES, sexo y relaciones entre algunas estrategias como la edad y antigüedad de los docentes.

Palabras clave: identidad docente, configuración identitaria, identidad disciplinar, praxis educativa.

Identity strategies in university academics from different higher education disciplines

Abstract

Identity is an essential part of educative praxis because it determines the dispositional set of the teacher to the current educational demands. We intended to get to know the differences and relations in the type of identity strategies that the scholars develop in the next areas: higher education disciplines, gender, age, seniority, education and type of employment. It was a quantitative study and we applied a questionnaire about identity strategies in teachers for a sample of 228 scholars from a state public University with an educative model based on competencies. The data were processed by analysis of variance, Student's t and Pearson's r. We identified differences among higher education disciplines, gender and relations in some strategies such as age and seniority of the teachers.

Keywords: teacher identity, identity configuration, disciplinary identity, educative praxis.

Introducción

La identidad social y laboral es para Dubar (2002) un sentido de pertenencia común a un colectivo que implica modos de identificación, por compartir una historia común de un colectivo a través de un trayecto histórico social y personal. Dichos modos de identificación son variables, se producen desde y por el otro, desarrollando un sentido de afiliación a diversas categorías que dependen del contexto. Dicho proceso identificadorio, desde el otro y por el otro, es la base del sentido de la identidad social y permite crear una conciencia de pertenencia a una determinada categoría social o laboral.

Para Dubar (2002), las identificaciones socio profesionales permiten la pertenencia a una colectividad científica y la identificación con la profesión o “identidad socio-profesional”. De tal manera que la identidad profesional es una forma de apropiación biográfica a través de un trayecto formativo e implica formas socialmente reconocidas de identificarse en el ejercicio profesional. Parafraseando a Dubar, la identidad profesional del docente se genera

por un proceso de reconocimiento que atañe al sí mismo y los otros, y los identifica como pertenecientes a una determinada categoría social.

En consideración a que la identidad se construye a través de un proceso social, mediante relaciones diádicas y de grupo, y es de naturaleza dinámica durante toda la vida laboral, condiciona formas de representación de la actividad laboral y del significado de la docencia.

Hace tiempo, los oficios no se configuraron al margen de las disciplinas, sin embargo, en la actualidad, la identidad profesional está necesariamente mediada por la identidad disciplinaria. En la época contemporánea, las disciplinas conforman su identidad en la esfera cognoscitiva, basándose en los paradigmas que prevalecen en su área disciplinar y las perspectivas acerca de la realidad que comparten con sus pares. La tendencia epistemológica que llega a predominar en los grupos académicos, trasciende la construcción del cuerpo teórico y se transfiere a la praxis, determinando un perfil profesional. De este modo, la identidad disciplinar contribuye a la configuración de determinadas identidades profesionales y estrategias identitarias con las que el sujeto responde a las demandas profesionales. La formación disciplinar, que responde a un discurso de racionalidad, atravesado por la ideología, contribuye a estructurar la identidad profesional.

Existe una racionalidad y formalidad de lo establecido en la formación disciplinar (información manifiesta) que resulta determinante en la estructuración de la identidad de los profesionales, pero igual de determinante es lo no formalizado. De acuerdo con Furlan (1998), la formación disciplinar se conforma con base en una ideología, en un contexto determinado, respondiendo a un deseo, una demanda y un encargo social. Si la identidad profesional se estructura a través de la incorporación de actores, personajes, roles y mensajes, conviene tomar en cuenta tanto lo manifiesto como lo latente en los contenidos de éstos últimos. Es necesario no perder de vista el sentido latente del proceso educativo que opera a través de discursos y mensajes en las relaciones diádicas de cada una de las profesiones y disciplinas.

Estos mensajes latentes de la orientación disciplinaria predominante tienen también repercusiones en las prácticas profesionales. Por ejemplo, Braunstein, Pasternac, Benedito y Saal (1975) observan que, las prácticas responden a ideologías particulares y demandas

sociales que imponen roles profesionales, para satisfacer necesidades de orden político o económico que, en algunos casos, desvían el quehacer profesional con respecto a su sentido social.

Para Dussel (1998) hay un tipo de quehacer profesional que se constituye como una práctica alienante en la medida en que el objeto (determinado por ciertos deseos) se considera fin primario, en lugar del sujeto. Se debe tomar en consideración que los contenidos latentes en el proceso de formación, pueden contribuir a constituir lo que Bernstein (1998) llama identidad descentrada referida al mercado.

Asimismo, Bernstein propone el término de “identidad pedagógica” para denominar a la identidad del docente y parte de la premisa de que dicha identidad es condicionada por factores socioeconómicos. La forma en que las instituciones obtienen sus recursos, en forma centralizada o descentralizada, son determinantes en la construcción del tipo de identidades: identidades centradas o des-centradas. De tal manera que, el sistema económico vigente y la posición de una determinada institución con respecto a la autonomía con que obtienen sus recursos, son determinantes en el tipo de identidades que se construyen. Las instituciones dependientes de recursos del sistema económico y sin autonomía generan identidades para el mercado (identidades construidas desde demandas de competitividad mercantilista). En contraste, las instituciones con cierta autonomía pueden favorecer identidades terapéuticas (identidades construidas desde el sujeto).

De esta manera, los docentes pueden construir su identidad soportados en el pasado, “identidades retrospectivas”, apoyándose en narrativas o discursos nacionales, religiosos o culturales que se refieren al pasado; o construir identidades prospectivas. Estas últimas se construyen cuando se apoyan en referentes del pasado, pero le otorgan otro significado, posibilitando la creación de nuevas identidades.

Braunstein et. al. (1975), por ejemplo, ya desde los años setenta señalaban que las demandas del mercado de trabajo, contribuían a configurar una forma de pensar, sentir y vivir la actividad profesional desde las demandas coyunturales (identidad atribuida), perdiendo de vista el sentido ético y el rigor científico de la disciplina.

En el caso de las identidades que se producen por efecto del modo de ser institucional y por la manera de entender las relaciones entre la disciplina y el quehacer profesional, se pueden generar tensiones y desembocar en crisis. Por otra parte, en las profesiones, las crisis tienen lugar cuando se desestabilizan las formas de representación y de acción de las identidades profesionales, generando identidades difusas en las que prevalece la confusión respecto a los roles, prácticas y principios que rigen su profesión.

Para Dubar (2002), las crisis identitarias pueden ser entendidas como perturbaciones de las relaciones relativamente estabilizadas entre los elementos estructurantes de la actividad de identificación, es decir, de la actividad de categorizar a los otros y a sí mismo. Este autor, distingue dos modos de identificación: las identificaciones atribuidas por los otros, a las que llama “identidades para otro” y las identificaciones reivindicadas para sí mismo, a las que se refiere como “identidades para sí”.

Estos dos tipos de categorización pueden coincidir, pero también pueden divergir cuando la persona rechaza la identidad que le ha sido atribuida. Con base en esta distinción se puede hablar de una identidad del profesional construido desde el interior, a la manera de un proceso de constitución reflexiva (identidad asumida), o bien, desde el exterior y ajena a su sentido propio (identidad atribuida).

Las crisis profesionales pueden darse como efecto de las crisis disciplinarias que ponen en situación de confusión la práctica profesional (identidad difusa), o bien como efecto de las condiciones sociales que demandan una nueva forma de trabajo, de sentir, pensar y vivir la actividad profesional. Como resultado, pueden condicionar una franca resistencia a las demandas (estrategia identitaria de resistencia) o actitudes de acomodo y de simulación (estrategia identitaria de simulación).

Ésta denominación de las estrategias identitarias es congruente con la propuesta de Castells (1999), quien parte de la premisa de que los cambios producidos por la modernidad propician el desarrollo de estrategias identitarias que le permiten al sujeto encontrar sentido a su función. Propone tres estrategias identitarias que presenta el sujeto ante los cambios de paradigmas y pluralidades que generan tensión, vacíos, contradicción y sin sentidos: identidades legitimadoras, de resistencia y de proyecto. Las cuales presentan congruencia

con las estrategias identitarias delimitadas en el análisis previo: atribuida, resistencia y asumida, respectivamente.

Para la presente investigación, se partió de la premisa de que el tipo de formación disciplinar y las condiciones socio-personales y laborales de los docentes explican diferencias en el tipo de estrategias identitarias que construyen ante los cambios de paradigma de su función. Las estrategias identitarias que se analizan en contraste con las disciplinas de pertenencia, o en relación, a los rasgos socio-laborales, se exploraron en un abanico de cuatro posibilidades: la aceptación irreflexiva y automática de las demandas del modelo (estrategia identitaria atribuida).

El aparentar dar respuesta a las demandas mediante el desarrollo de roles bajo los paradigmas establecidos en el modelo educativo (estrategia identitaria de simulación), la resistencia ante las nuevas demandas por la confusión respecto a los nuevos paradigmas de la función docente que sustenta el modelo educativo (estrategia identitaria resistencia-difusa) y la posición reflexiva que mantiene una actitud propositiva (estrategia identitaria asumida).

Método

Se realizó una investigación de campo correspondiendo a un estudio de prueba de hipótesis que tuvo como objetivos: detectar diferencias entre el tipo de estrategias identitarias de académicos de diferentes áreas disciplinares y diferencias con respecto al sexo de los docentes de la muestra. Así como, estimar la relación entre las estrategias identitarias para con: el tipo de contratación, el nivel académico alcanzado, la edad y la antigüedad, de académicos de una universidad pública estatal.

Así también, se utilizó el cuestionario de estrategias identitarias de Zanatta y cols. (2014) que comprende una estructura de cuatro factores: Resistencia-Difusa, Atribuida, Simulación y Asumida que integran 29 ítems con opciones de respuesta en escala likert. Los cuatro factores explican el 43% de la varianza total y cuenta con un Alpha de Cronbach de .90. El instrumento cuenta con Validez de construcción y Consistencia interna.

Participantes

La muestra se integró de 228 académicos universitarios, fueron seleccionados por muestreo por cuota. Sus características fueron las siguientes: en cuanto a la variable edad, el 34.6% (79) se encontraron en el rango de 28 a 40 años, el 37.3% (85) en un rango de 41 a 50 años de edad y el restante 28.1% (64) más de 50 años. Con respecto al sexo, el 53.5% (122) pertenece al sexo masculino y el 46.5% (106) corresponde al sexo femenino.

El tipo de contratación se distribuyó de la siguiente forma: el 57.9% (132) profesores de asignatura y el 42.1% (96) de tiempo completo. La distribución por áreas de conocimiento fue: el 6,6% (15) provienen del área de educación, el 32% (73) pertenecen a ciencias sociales, el 10.5% (24) se desarrollan en artes y humanidades, el 12.7% (29) corresponden a ciencias naturales y exactas, el 14.9 (34) de ingeniería y construcción; un 6.6 (15) laboran en agronomía y veterinaria y un 16.7% (38) están adscritos a ciencias de la salud. Con respecto al grado académico 28.5% (65) cuentan con nivel licenciatura; 37.3% (85) tienen maestría y 34.2% (78) ostentan el nivel de formación doctoral.

Procedimiento

El cuestionario fue aplicado a los 228 académicos universitarios. Los datos obtenidos se procesaron en el programa SPSS, versión 22, mediante los siguientes análisis estadísticos: para detectar diferencias entre estrategias identitarias por DES (Disciplina de Educación Superior) se realizó un análisis de varianza. Para comparar las medias en cuanto a la variable sexo se utilizó la prueba *t de student*. Para estimar la relación entre: edad, antigüedad, tipo de contratación y grado académico para con el tipo de estrategias identitarias, se procesaron los datos mediante *r* de Pearson. Se obtuvieron estadísticas descriptivas para la obtención de parámetros de la población.

Resultados

Los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario de estrategias identitarias docentes a la muestra de académicos de una universidad pública, mostraron diferencias en el tipo de estrategias identitarias que construyen los docentes de diferentes disciplinas de educación superior, ante los nuevos paradigmas de su función, lo cual se observa en la Tabla 1.

Tabla 1. Análisis de varianza (ANOVA) de estrategias identitarias docentes por Disciplina de Educación Superior

		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Fact1cos	Entre grupos	13.649	6	2.275	3.430	.003
	Dentro de grupos	146.555	221	.663		
	Total	160.204	227			
Factdoscoc	Entre grupos	7.972	6	1.329	2.359	.031
	Dentro de grupos	124.490	221	.563		
	Total	132.462	227			
Factrescoc	Entre grupos	16.354	6	2.726	2.765	.013
	Dentro de grupos	217.827	221	.986		
	Total	234.181	227			
Faccuatcoc	Entre grupos	13.415	6	2.236	4.660	.000
	Dentro de grupos	106.038	221	.480		
	Total	119.453	227			

La estrategia identitaria de resistencia-difusa prevaleció en la DES de ciencias sociales ($m= 3.91$) y la menor prevalencia de este factor se presentó en la DES de ciencias naturales y exactas ($m= 2.27$). El factor de estrategia identitaria atribuida prevaleció en la DES de ciencias naturales ($m= 3.57$) y la menor prevalencia se presentó en educación ($m=2.80$). La estrategia identitaria de simulación obtuvo una media mayor en la DES de artes y humanidades ($m= 3.45$) y la media menor se presentó en las DES de educación (2.71) y agronomía y veterinaria ($m= 2.71$).

La estrategia identitaria asumida prevaleció en la DES de ciencias de la salud ($m= 4.19$) y la presencia menor de esta estrategia ($m= 3.52$) se presentó artes y humanidades. Por otra parte, con relación a la variable sexo, se presentaron diferencias significativas en las estrategias identitarias: atribuida ($t= 2.13$ $p= .034$) y asumida ($t= 3.15$ $p=.002$), en ambos casos estas estrategias obtuvieron un puntaje más alto en hombres (Ver tabla 2).

Tabla 2. Comparación de estrategias identitarias por sexo

	Sexo	N	Media	Desviación estándar	Valor de t	Sig.
Atribuida	Hombres	122	3.5232	.78212		
	Mujeres	106	3.3082	.72913	2.137	.034
Asumida	Hombres	122	4.0389	.58123	.	
	Mujeres	106	3.7335	.83543	3.158.	.002

El análisis de correlación mostró la presencia de relación significativa entre: la edad y la estrategia identitaria de simulación, tal como lo muestra la tabla 3. Consiste en una relación inversa que indica que a mayor edad de los académicos menor presencia de patrones de acomodo mediante el aparentar responder a las demandas del modelo educativo.

Tabla 3. Relación entre la edad y el tipo de estrategias identitarias de académicos de diferentes DES.

Simulación	Correlación de Pearson	-.165
	Sig. (bilateral)	.013
	N	228

De igual manera, se presentó una relación significativa inversa entre la variable antigüedad y las estrategias identitarias atribuida y simulación, que indican que a mayor antigüedad menor presencia de estrategias identitarias construidas desde demandas del exterior y por aparentar atender nuevas demandas (Ver tabla 4). No se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre el tipo de estrategias identitarias para con el tipo de contratación y el nivel académico de los docentes participantes.

Tabla 4. Relación entre antigüedad y tipo de estrategias identitarias de académicos universitarios

Estrategia Identitaria		r
Atribuida	Correlación de Pearson	-.154*
	Sig. (bilateral)	.020
	N	228
Simulación	Correlación de Pearson	-.178**

Sig. (bilateral)	.007
N	228

Discusión

Las diferencias en el tipo de estrategias identitarias que construyen los académicos, pertenecientes a diferentes disciplinas de educación superior, permiten corroborar el supuesto de que la identidad del docente se encuentra condicionada por el proceso de formación en el marco de una determinada disciplina, mediada por la identificación con los pares y los paradigmas que prevalecen en grupos científicos.

En congruencia con la propuesta de Dubar (2002), los hallazgos muestran que dichas identificaciones son determinantes en el tipo de apropiación de cogniciones, prácticas, normas, valores culturales y éticos del perfil docente. Los procesos identificatorios se sustentan en la imagen real e ideal que construye el académico acerca de su función y por el tipo de representaciones de su actuación profesional que favorecen los paradigmas de su disciplina.

El hecho de que la estrategia identitaria resistencia-difusa se haya presentado en las DES de: ciencias sociales, humanidades, educación y artes refleja que los actores construyen trincheras de resistencia con presencia de obstinación y rechazo a las propuestas. En algunos casos, parten de referentes teóricos y convicciones disímiles a las demandas institucionales. Hallazgos que guardan lógica para con la postura crítica que impera en dichas disciplinas. En otros casos, además de tensión, se presenta una crisis identitaria que se caracteriza por una confusión en: roles, creencias y valores. Estos últimos muestran un desequilibrio de las representaciones y referentes que rigen su práctica educativa.

La menor prevalencia de este factor de resistencia difusa se presentó en las DES de: ciencias naturales, ciencias exactas e ingeniería y construcción; que indican una mayor aceptación hacia las demandas del modelo y mayor claridad en los principios y prácticas de los nuevos paradigmas de su función académica. En docentes de estas áreas disciplinares, se presenta en menor proporción la confusión en: el sustento teórico de su práctica docente, los métodos y estrategias a emplear y los fines de la formación.

El factor de estrategia identitaria atribuida prevaleció en las DES de: ciencias naturales y exactas, ciencias de la salud e ingeniería y construcción; lo cual indica que existen más docentes en estas áreas que presentan una apropiación por compromiso de la identidad que le demanda la institución en el momento actual. La estrategia identitaria atribuida es considerada como parte del polo negativo de la identidad, en tanto que, es impuesta desde el exterior e instaurada sin la reflexión necesaria para incidir en el proceso de individuación y propiciar una actitud asumida. Existe plena convicción en la autoridad, en la pertinencia de sus disposiciones y el orden establecido, se rigen por valores de lealtad y obediencia a la autoridad. Sus funciones se ciñen rigurosamente a las demandas y políticas educativas.

La menor prevalencia de estrategia identitaria atribuida se presentó en las DES de: educación, agronomía y veterinaria y, artes y humanidades; mostrando que existen menos docentes que asumen las propuestas institucionales de manera automática sin un proceso de reflexión y sin la comprensión cabal de las demandas del modelo acerca de su función como formador. El sentido analítico respecto a las propuestas educativas que impera en esta disciplina condiciona una disposición crítica ante las nuevas demandas, que impide una actitud de asimilación ante los nuevos paradigmas de la función docente.

La estrategia identitaria de simulación obtuvo medias mayores en las DES de: artes y humanidades, ciencias sociales y administrativas e ingeniería y construcción. Lo anterior, muestra que existen más docentes en estas áreas que aparentan la identificación de valores, métodos, funciones y roles para con las demandas del modelo educativo, pero persisten prácticas anteriores. Parten de una profunda convicción de que no pueden modificar la realidad y que solo pueden evitar conflictos aparentando responder a las demandas institucionales sin comprometerse. Este tipo de estrategia se origina por conveniencia y deseabilidad social. Las medias menores de la estrategia identitaria de simulación se presentaron en las DES de: educación, Agronomía y veterinaria y ciencias naturales y exactas. Lo que indica una menor presencia de respuestas de acomodo y simulación en los docentes de estas DES.

La estrategia identitaria asumida prevaleció en las DES de: Ciencias de la salud, ciencias naturales y exactas e ingeniería y construcción, reflejando una mayor presencia de académicos que logran un proceso de individuación de su rol docente, por medio de la

reflexión de los materiales culturales de los que dispone y redefiniendo la posición de su práctica educativa.

La estrategia identitaria asumida, se presentó en menor medida en docentes de las DES de artes y humanidades, ciencias sociales administrativas y derecho y, agronomía y veterinaria. Por tanto, en estas DES existe una menor presencia de docentes con actitud reflexiva y propositiva respecto a: la práctica, la normatividad y valores de su función docente, ante las demandas del modelo educativo. Lo que dificulta que se genere compromiso y disposición en su misión como docente en el marco del modelo educativo.

La configuración de cada estrategia identitaria se conforma, en congruencia a la propuesta de Castells (1999), por: cogniciones (concepciones que imperan en cada una de las disciplinas), normas y reglas (valores apropiados en la formación y ejercicio profesional) y prácticas (roles o funciones profesionales que consideran prioritarios, mismos que son condicionados por la ideología que impera en la disciplina y grupo de pares).

La identidad profesional del docente es determinada por procesos formativos y paradigmas que imperan en cada disciplina, mismas que también condicionan un determinado tipo de instrumentación del modelo educativo. Lo cual, es apoyado también por Furlan (1998), pues refiere que las orientaciones teóricas y epistémicas legitimadas por comunidades científicas resultan determinantes en la construcción del tipo de disposiciones de los docentes ante las políticas educativas de una época.

Las condiciones socio-personales y laborales de los académicos en posición de desventaja laboral, por tener menor edad y antigüedad, favorecen estrategias identitarias de acomodo mediante el aparentar dar respuesta a las nuevas demandas o incorporar irreflexivamente las propuestas institucionales, tal como lo propone Camillieri (1990).

Las estrategias identitarias atribuida y asumida presentaron diferencias significativas entre hombres y mujeres, con mayor presencia en hombres en ambos casos. Lo que indica que los hombres presentan mayor obediencia a las demandas institucionales, pero también mayor presencia de una disposición analítica y reflexiva ante los requerimientos del modelo educativo.

El análisis de las estrategias identitarias que construyen los académicos universitarios ante demandas sociales y paradigmas cambiantes de su función, requiere de una revisión de la ideología del proceso de formación o de capacitación que les brindan y, que son parte de la ideología del grupo de poder que demandan las reformas acerca de su función. Aguado (2002), propone que la identidad profesional la construye el sujeto como efecto del tránsito por un proceso de formación específico, en el que se da lugar la transmisión/apropiación de un tipo de conocimiento, así como el proceso en el que se entrecruzan la dimensión histórica, social y personal de los sujetos.

El favorecer la construcción de una identidad asumida en los académicos desde una posición crítica-propositiva, crea la posibilidad de tener una comunidad académica comprometida que actúe y tome decisiones regidas por un sentido ético de la disciplina y la profesión. A la vez que, defienda la necesidad de velar por el rigor disciplinar y de impulsar el desarrollo de la disciplina, más allá de los efectos inmediatos que pudieran verse en el ejercicio de la profesión.

Se trata de sostener la posibilidad de lograr identidades docentes asumidas, sin detrimento del sentido social de la formación profesional y de su función académica. Siguiendo a Dubar (2002), el objetivo es lograr identidades docentes para sí, que no pierdan su sentido social en aras de intereses económicos, ni se paralicen por las crisis disciplinarias.

Conclusiones

En la identidad del docente se pone en juego su pertenencia a una determinada disciplina, su situación socio-personal y laboral. Asimismo, la identidad del académico queda imbricada con estas dos formas de identidad en el proceso de formación profesional y con el sentido de pertenencia para con los pares, pero también no se debe de perder de vista que la ideología de un grupo científico va a condicionar el tipo de instrumentación del modelo educativo. La comprensión de la articulación de los factores socio-personales y laborales en la construcción de la identidad de los académicos universitarios, ante los cambios de paradigmas de su función, son determinantes en la toma de decisiones para favorecer la practica educativa.

Es importante favorecer la construcción de una identidad docente asumida que se constituye como un factor que asegura el cuidado ético de los fines de la docencia, y como condición de posibilidad del establecimiento de criterios que permiten tomar decisiones con respecto a nuevos paradigmas de la praxis educativa.

La apropiación de los nuevos atributos y saberes, que se le demandan a la práctica educativa del académico universitario, se logran desde una dimensión disciplinar, socio-laboral particular. Lo que condiciona diferentes tipos de estrategias identitarias del docente. La investigación realizada permitió constatar que el proceso de formación dentro de una disciplina es determinante en la constitución de un tipo de estrategia identitaria, que conjuga diferentes planos de lo disciplinar, profesional y personal de los docentes.

Las estrategias identitarias que se forjan dependen del tipo de dispositivo, de la cultura que prevalece en el contexto, de la disciplina y los factores socio-personal y laboral de los docentes. Se presentaron diferencias en cuatro estrategias identitarias ligadas al área disciplinar de los académicos. Dichas diferencias muestran que las disposiciones de los docentes son condicionadas por el tipo de representaciones que imperan en una determinada disciplina y por las funciones docentes esperadas por cada orientación científica.

En suma, comprender los factores socio-personales y del contexto que explican que en los académicos se desarrolla un determinado tipo de estrategia identitaria, lleva a analizar sus condiciones: personales, laborales, disciplinares y las condiciones del contexto. Esta interacción entre factores sociales y personales explican las diferentes posiciones que construyen los académicos universitarios para fungir como actores gestores del dispositivo de formación.

Bibliografía

- Aguado, I. (2002). *Una aproximación psicoanalítica al análisis de la identidad Profesional del Psicólogo de la ENEP-IZTACALA*. Tesis de Maestría. México: UNAM.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.

- Braunstein, N., Pasternac, M., Benedito, G. y Saal, F. (1975). *Psicología, ideología y ciencia*. México: Siglo XXI.
- Camillieri, C. (1990). “Identité et gestion de la disparité culturelle: Essai d’une typologie”, en C. Camillieri y otros. *Stratégies Identitaires*. Paris, PUF Collection Psychologie d’aujourd’hui.
- Castells, M. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*. Vol.2 Madrid: Alianza.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades*. España: Bellaterra.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. México: Trotta – UAM – UNAM.
- Furlán, A. (1998). *Aportaciones de la didáctica a la enseñanza superior*. México: ENEP-IZTACALA. México: UNAM.
- Zanatta, E., Ponce, T., Iturriaga, S., Gama, J., Sánchez, C. (2014). Estrategias identitarias docentes: diseño y validación de un cuestionario. En prensa

Arte accesible para personas con discapacidad visual a través de procesos educativos

Jorge Eduardo Zarur Cortés

Centro Universitario, Zumpango
Universidad Autónoma del Estado de México
zarur0806@yahoo.com.mx

Francisco Platas López

Centro Universitario, Zumpango
Universidad Autónoma del Estado de México
profesorfranciscoplatas@gmail.com

Santiago Osnaya Baltierra

Centro Universitario, Zumpango
Universidad Autónoma del Estado de México
maestro.santiago.osnaya@gmail.com

Fabiola Emilia Rojas Piloni

Centro Universitario, Zumpango
Universidad Autónoma del Estado de México
fasoma3@gmail.com

Recepción: 03 Enero 2018
Aprobación: 25 Abril 2018

Resumen

El disfrute de las manifestaciones artísticas por parte de sectores de la sociedad como es el de las personas con discapacidad visual tiene que llevarse a cabo a partir de propuestas educativas, en el que la educación es entendida como la formación encaminada a desarrollar la capacidad intelectual, afectiva y moral de las personas en relación a la cultura y la normatividad del contexto social al que pertenecen, entre estas los materiales hápticos y el desarrollo de talleres artísticos.

Palabras clave: discapacidad visual, formación, capacidad intelectual, materiales hápticos

Accessible art for the visually impaired through educational processes

Abstract:

The enjoyment of artistic manifestations by sectors of society such as the visually impaired has to be carried out on the basis of educational proposals, in which education is understood

as training aimed at developing the intellectual, affective and moral capacity of people in relation to culture and the normativity of the social context to which they belong, including haptic materials and the development of artistic workshops.

Keywords: visual impairment, training, intellectual ability, haptic materials

Introducción

La práctica y disfrute de actividades como las artes, las ciencias y las actividades deportivas, por ejemplo, son parte integral del *ser* de cualquier individuo y que forman parte de su personalidad, lo cual define Heidegger como “*lo que le da inteligibilidad y sentido a las cosas*” (Gutiérrez, 1987:202), y junto a la realización de las actividades laborales redundan en el estilo y calidad de vida, así como una parte del derecho al ocio de cualquier persona. Sin embargo, las personas con discapacidad visual por su misma condición, son individuos relegados del disfrute de manifestaciones artísticas como es la pintura.

En la actualidad ha sido posible incluir a muchas personas con discapacidad y discapacidad visual en la práctica de actividades culturales, artísticas, así como laborales gracias a una serie de reglamentaciones y prácticas que los diferentes sectores de la sociedad han implementado en favor de estos grupos. Son cada vez más las personas con discapacidad que a pesar de su condición se han acercado al estudio y aprendizaje en escuelas o instituciones de cultura para obtener una serie de conocimientos perfeccionando sus habilidades hacia cierto tipo de labores.

En el conocimiento de la pintura como una de las bellas artes y expresiones artísticas de carácter bidimensional, las personas con discapacidad visual no tienen muchas opciones para el acceso a su conocimiento, lo que no ocurre con muchos trabajos escultóricos, que les son permitidos tocar en diversos espacios y exposiciones programadas o especialmente pensadas para ellos sobre todo en los museos. Otro de los impedimentos para que las personas con discapacidad visual puedan acceder a este tipo de obras es el de las características propias de las obras artísticas, es decir, muchas de las obras que se muestran son trabajos antiguos y de gran valía, por lo que tener contacto con estos es prácticamente imposible dado su valor histórico y su valor económico.

Las opciones más pertinentes para que las personas con discapacidad visual puedan conocer las obras pictóricas son las descripciones orales y las cédulas en braille que detallen las imágenes y la composición de las mismas, describiendo colores y elementos que forman parte del cuadro.

Para que ello sea posible, hay que mencionar que las personas con discapacidad visual deben ser partícipes del conocimiento de este aspecto de la cultura del arte, adquiriendo los conocimientos necesarios acerca de lo que es el arte, de lo que trata la pintura, las técnicas, los estilos y los autores, es decir, debe existir el interés en cada persona por aprender y saber acerca de esta bella arte.

¿De qué manera puede darse este acercamiento al arte pictórico por parte de las personas con discapacidad visual? Las propuestas de diseño de materiales para la discapacidad visual, han abierto las puertas a un gran campo de conocimientos a partir de la utilización de todos los demás sentidos, es decir, el tacto, el oído, el gusto y el olfato entre otros han dado la posibilidad a estas personas de acceder a conocimientos de los que estaban apartados por no existir las condiciones necesarias y los instrumentos que dieran dichas oportunidades. Entre otros, propuestas como el de la esculto-pintura, láminas hápticas o materiales tridimensionales o en relieve, han posibilitado el acercamiento de las personas con discapacidad visual a la tercera dimensión como elemento comunicativo, educativo y de información.

Sin embargo, estas propuestas se plantean a partir de un proceso generado con un proyecto de investigación realizado con la participación importante de los usuarios, en este caso las personas con discapacidad visual. Las propuestas se caracterizan porque se ven involucrados tanto elementos funcionales como estéticos, y en las que el objetivo es que faciliten el acercamiento de las personas al arte pictórico y su conocimiento resolviendo el problema de inclusión a este aspecto. De esta manera, el ocio como un conjunto de actividades a las que la persona puede dedicarse de forma voluntaria, es entendido como una posibilidad de poder descansar o divertirse desarrollando la formación y la personalidad, cumpliendo con su cometido de integrar al individuo a su comunidad y a su contexto social.

Por lo anterior, se desarrolló una propuesta de obra plástica tridimensional para personas con discapacidad visual. La propuesta de obra plástica tuvo el objetivo de permitir el acceso del discapacitado visual al conocimiento de las obras pictóricas a partir del tacto en movimiento, es decir, que a través de los movimientos de las manos las personas que entran en contacto con la obra puedan conocer sus características y detalles explorando el material, obteniendo así información valiosa para conceptualizar la imagen representada y todos sus elementos particulares.

Para Matlin y Foley (1996), el tacto activo está caracterizado por la búsqueda de la información con el movimiento de las manos en la exploración de las características del objeto, es decir, que el trabajo se fundamenta en los principios de la percepción háptica; para ello, el apoyo de grabaciones sonoras y cédulas braille, proporcionan información adicional combinando textos descriptivos y explicativos, así como música que hace alusión a la época específica en la que la obra pictórica reproducida fue realizada. Aspectos como éstos junto al de la realización de talleres artísticos de pintura y dibujo, contribuyen al proceso educativo en el área del arte y el arte pictórico en las personas con discapacidad visual² como parte de sus derechos individuales.

En este trabajo, se presenta la primera parte de la propuesta de arte accesible para personas con discapacidad visual a través de procesos educativos, cuyo autor es el Dr. Jorge Eduardo Zarur Cortés y que fue desarrollado en el posgrado de maestría y doctorado en diseño, los participantes con discapacidad visual han tenido experiencias significativas al entrar en contacto con los materiales propuestos. A partir de lo anterior, se desarrolló la propuesta de conocimiento y acercamiento al arte pictórico en el CU UAEM Zumpango en la que participaron los profesores Francisco Platas López, Santiago Osnaya Baltierra y Fabiola Emilia Rojas Piloni.

Desarrollo

El proyecto se desarrolló en una primera etapa a partir de un trabajo cualitativo, dado que, por sus características, permitió reunir la información necesaria para obtener datos que detallaron aspectos característicos de la forma en que las personas con discapacidad visual reconocieron objetos por medio del contacto háptico y el auditivo. El trabajo se vinculó con

la observación participante como parte de la propuesta cualitativa, lo que consistió en observar las prácticas de éstos grupos para obtener conocimientos directos de manera consciente y sistemática; así mismo, permitió participar contrastando la información de aquello que los participantes realizaron y mencionaron durante el proceso de trabajo aplicado. Balcázar, González-Arratia, Gurrola y Moysén (2005)³ señalan sobre la observación lo siguiente:

La observación se diferencia del experimento básico por su política de no interferencia, y de no interrumpir en el desarrollo de un fenómeno social. El experimento por su propia naturaleza controla el acontecimiento, lo somete a una serie de condiciones, lo manipula para ver cómo varía y, con todo ello, lo sujeta a una especie de operación invernadero que lo transforma sustancialmente.

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Protocolo Facultativo. texto vigente, aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006

La observación pretende evitar esta hibernación de la realidad y examinarla tal y como ocurre sin ningún tipo de interferencia, modificación o manipulación al intentar evitar la distorsión artificial del experimento. (p. 39)

Debe señalarse que durante todo el proceso metodológico, se llevó a cabo un trabajo con diferentes participantes con variaciones de edad, sexo, tipo de ceguera y también con ausencia de ella, entre ellos, participaron adultos de sexo femenino y masculino normovisuales y con ceguera adquirida y congénita y niños de sexo femenino y masculino normovisuales y con ceguera adquirida y congénita, lo anterior se implementó evitándose respuestas similares entre los participantes al interactuar con los diferentes materiales propuestos, y para la generación de una mayor independencia en las respuestas durante todo el proceso metodológico.

Todo ello se realizó para evitar un sesgo, es decir, que la investigación tomara otro curso o rumbo y se llevara a cabo una diferencia entre el valor esperado del estimado y el valor verdadero; así mismo, que no se tuvieran a los mismos participantes para que no se vieran

influenciados entre sí y entre las distintas dinámicas de trabajo, con la consecuente alteración de las respuestas individuales, falseando toda la información de la investigación.

La disimilitud de edades fue otro factor de importancia que se consideró, dado que los participantes adultos a diferencia de los niños, conceptualizaron de manera distinta las propuestas de los materiales con los que se trabajó por elementos como el nivel de educación, experiencia, etc., por lo que resultó necesario observar y registrar las respuestas de ambos grupos, en vías de realizar las adecuaciones o implementaciones necesarias para los materiales hápticos y audibles.

A partir de lo anterior, los procesos planteados en la investigación estuvieron enfocados –como ya se indicó- en la observación y, por tanto, de la detección de acciones o maneras de proceder de los grupos de participantes. Estos grupos se conformaron bajo las siguientes características: *a*). adultos de sexo femenino y masculino comprendidas en un rango de edad de los 19 a los 75 años; *b*). niños de sexo femenino y masculino comprendidos en un rango de edad de los 9 a los 16 años.

La dinámica de trabajo con el primer grupo se llevó a cabo en las instalaciones del Comité Internacional Pro Ciegos IAP, ubicado en la Ciudad de México. Con el segundo grupo, la dinámica se llevó a cabo en las instalaciones del consultorio de la terapeuta Ena Aguilar Serra, de la Ciudad de México. Hay que hacer mención que, para fines prácticos, durante éste proceso metodológico se designó a las personas con ceguera congénita con el código CC, a las personas con ceguera adquirida con el código CA y a las personas normovisuales con el código PN.

La primera etapa de la investigación se circunscribió bajo los términos de la dinámica de escuchar una descripción de la obra original, es decir, el cuadro de la Mona Lisa (1503-1506) del autor italiano Leonardo da Vinci, resguardado en el museo del Louvre en París, Francia. Posterior a la descripción, cada participante realizó una representación gráfica de la imagen generada en la mente desde referentes y experiencias particulares con un lápiz grafito y un soporte de papel.

Al término del trabajo de representación, se llevó a cabo un reconocimiento del material háptico tridimensional desarrollado con volúmenes, formas y texturas con lo que elaboraron la representación gráfica. En ésta etapa de la investigación se recabó información desde lo siguiente:

1. Observación de posturas del cuerpo de cada participante, especialmente cuando son determinadas por los movimientos realizados para expresar algo a partir de lo que se escuchó. Durante el tiempo de duración de la lectura de la descripción del cuadro original, dos de los niños participantes posicionaron sus brazos y manos en actitud de descanso de manera como se encuentra la Mona Lisa, es decir, en el cuadro original la Mona Lisa tiene la palma de su mano derecha sobre la muñeca de su mano izquierda, y ésta está apoyada sobre el brazo de madera de un sillón. La observación de estos movimientos de los participantes, ofreció información que permitió saber de qué manera fueron entendiendo la descripción que se realizó.

2. Observación del proceso aplicado por cada participante para generar su representación gráfica, que fue el resultado de la descripción oral. En dicha observación se contemplaron los trazos realizados, su tamaño y el grado de detalle de la imagen dibujada. La información obtenida en este punto fue muy importante, ya que para la generación de las propuestas finales o modelos de aplicación se trabajó con la selección de los gráficos más representativos de cada uno de los participantes. De las propuestas obtenidas, se fueron descartando las menos comunes y tomando en cuenta las que más se representaron.

3. Observación del reconocimiento háptico que cada participante realizó con el material tridimensional, cuyas medidas fueron de 46 x 68 cm. El material tridimensional fue elaborado a partir de un proceso de modelado, moldeado, vaciado, montaje y trabajo de detalle de la pieza. El modelado se generó con el trabajo de barro con el cual se desarrolló la imagen de la Mona Lisa con todos sus detalles; posteriormente se obtuvo el molde de dicha pieza por medio de material de caucho, que permitió registrar los detalles de la imagen trabajada; el vaciado para obtener la pieza fue hecho a partir de resina y fibra de vidrio, al término del mismo, la pieza se detalló posteriormente previo al montaje sobre el soporte de trabajo; en el proceso en el que se finaliza la pieza y después de su montaje, a ésta se le anexan telas,

texturas, piezas de madera y pigmentos al óleo con los que se le dio el parecido con respecto del cuadro original.

Durante esta actividad pudo observarse que cada participante llevó a cabo un reconocimiento general del material a través del movimiento de las manos y, enseguida, un reconocimiento más específico de la imagen, entendiéndose que el reconocimiento de los objetos a través del tacto comienza con movimientos de las manos que abarcan todo el objeto, y proveen a la mente de información que da la forma general de dicho objeto, en una segunda fase, las manos recorren nuevamente el objeto en búsqueda de información que permita precisar a éste en sus detalles.

4. Observación de los cambios más representativos que el participante lleva a cabo al trazar por segunda ocasión en el soporte de papel con el lápiz la imagen generada en la mente a partir de lo percibido a través del tacto en movimiento. La obtención de información a través del tacto genera un replanteamiento en la concepción mental de la imagen que se ve reflejada en el segundo trazo.

La información obtenida a partir del sentido del oído, o bien del tacto, se ve complementada con la del otro sentido. En las personas con discapacidad visual, ante la pérdida de la vista, el tacto junto con el oído son los sentidos que cobran mayor importancia para que el individuo pueda interactuar con el entorno próximo; de manera individual cada uno de estos sentidos recibe información la cual es procesada por la mente para dar una respuesta específica, sin embargo, al verse apoyada por la de otro sentido las respuestas pueden variar o ser totalmente distintas a las de un solo sentido.

Tabla de actividades y observaciones

Actividades	A Dinámica de escuchar una descripción de la obra original.	B. Realización de una representación gráfica a partir de lo escuchado.	C. Reconocimiento de un material háptico tridimensional con volúmenes, formas y texturas.	D. Realización de una representación gráfica a partir de lo tocado.
--------------------	---	--	---	---

Se observó	1. Actitudes entendidas como posturas del cuerpo humano por parte de los participantes.	2. Observación del proceso aplicado por cada participante para desarrollar su representación gráfica.	3. Observación del reconocimiento háptico del material tridimensional por parte de cada participante.	4. Observación de los cambios más representativos que realiza cada participante al trazar por segunda ocasión.
-------------------	---	---	---	--

Momentos de esta parte de la investigación, señalándose que está basada en un método de generación de imágenes ya referido y aplicado por Martínez (2009).

Resultados

Al finalizar el trabajo de la dinámica de la primera etapa metodológica desarrollada, pudo observarse que el grupo de participantes generó propuestas gráficas basadas en dos experiencias perceptivas principales:

A. La obtención de datos por medio del sentido del oído, a través de la descripción llevada a cabo del personaje representado en el material tridimensional háptico, y su posterior representación bidimensional (gráfica), así como

B. La obtención de información por medio del sentido del tacto, en el que los movimientos de las manos aprehendieron rasgos esenciales del material tridimensional, para que a través de estos se realizara la representación gráfica.

Hay que recordar que las personas con discapacidad visual utilizan códigos comunes como los representados por el lenguaje oral y que, a través de procesos básicos de codificación, éstas realizan un análisis e identificación por medio de las palabras como signos que son entendidos por ellos, y que son conocidos como unidades de significado (Rosa, Huertas y Simón, 1993: 292). De igual manera funcionan como una forma para comprender conceptualmente una buena parte de los hechos del entorno (Millar, 1997: 297; Consuegra, 2002:24).

No debe olvidarse que en el proceso de la percepción háptica de las imágenes en relieve y con texturas, Lederman y Klatzky (1987), señalan que existe un interés producido durante la exploración de los materiales hápticos, esto da paso a la *aprehensión y reconocimiento* de

los mismos. En la aprehensión como proceso, se asimilan de manera inmediata las propiedades de un objeto confiriéndoles sentido, por lo que con éste reconocimiento la persona con discapacidad visual accede perceptivamente al objeto categorizándolo.

Lo anterior da paso a establecer que los participantes, de manera general, obtuvieron un avance significativo con la dinámica de trabajo, es decir, con ésta se logró una interrelación entre elementos importantes como la descripción recibida desde el canal auditivo, la información recibida desde el canal háptico y la generación de imágenes derivadas de los dos anteriores por parte de las personas con discapacidad visual, con lo que entraron en contacto con la cultura del arte pictórico y artístico-plástico. Desde un punto de vista general, ésta primera fase del método de trabajo generó resultados importantes y característicos para la continuación del trabajo en sus siguientes etapas.

Conclusiones

Después de algunos años de implementar el proyecto en distintos foros e instituciones de cultura en la Ciudad de México y otras ciudades de México para públicos con discapacidad visual, se han obtenido muy buenos resultados en el acceso al conocimiento de las obras pictóricas a partir del contacto que la gente ciega tiene con los materiales hápticos, así mismo, en el acercamiento a la cultura del arte pictórico de parte de las personas con discapacidad visual a través de éstos materiales; se han abierto nuevas líneas de investigación y el trabajo metodológico se muestra como algo perfectible. La implementación de este proceso en el CU Zumpango, es el inicio del desarrollo de propuestas educativas inclusivas para aquellos alumnos que, por cierta condición, no tienen las mismas oportunidades de integración, por ejemplo, como aquellos alumnos que pueden ver. Por lo anterior, se han generado cinco puntos relevantes:

Instauración de salas hápticas en todos los museos y otras instituciones de cultura y educación

El objetivo fue hacer del museo un lugar en el que el ocio se hiciera patente para salir de la cotidianidad, brindando la posibilidad de acceder tanto a reproducciones de obras de arte como a obras originales. Actualmente a nivel mundial, existen muchos museos que tienen

salas hápticas y que, por la característica de *poder tocarse*, se les ha llamado museos o salas tiflológicas. Sin embargo, es necesaria la instauración de este tipo de salas que reúnan todas las características propias en todos los espacios que ofrezcan al visitante la oportunidad de admirar y disfrutar de las obras pictóricas y de otra índole, por ejemplo, las esculturas.

Este proceso empieza a partir de las normatividades que cada Estado o lugar debe expedir, la selección de los lugares o espacios para generar salas hápticas en los museos, el replanteamiento de los accesos, instalaciones y/o estructura arquitectónica que pudiera ser un obstáculo más que una ayuda para los usuarios de las salas, la selección de obra que sea factible de reproducirse, o bien, la selección de obra que pueda tocarse dadas sus características de conformación, así como la implementación de material informativo como las cédulas Braille, las audio descripciones o una persona guía, incluyéndose también el adecuado manejo e instauración de luces ambientales que ayuden a personas débiles visuales en el reconocimiento de los materiales expuestos. Todo este trabajo debe realizarse a partir de experiencias que ya otros museos a nivel mundial han generado y que han marcado la pauta para su aplicación en otros puntos.

Generación de materiales háptico que representen el arte pictórico

La pintura, al ser un arte para verse ha quedado fuera del alcance de las personas con discapacidad visual que, al igual que el resto de la gente normovisual, tiene derecho al disfrute de esta manifestación como parte de los privilegios de todas las personas al ocio. De esta manera, las agrupaciones de personas con esta discapacidad y personas estudiosas o interesadas en el tema, basándose en reglamentaciones, han propuesto una serie de alternativas que ofrezcan la posibilidad de conocer distintas temáticas dentro del arte y otras áreas del conocimiento humano, por ejemplo, visitas al cine, al teatro, a los museos, a conciertos de música, a espectáculos, visitas guiadas a lugares históricos, arqueológicos, etc. Como parte de las mismas, los materiales háptico gráficos destacan como unos de los más importantes dada la posibilidad que tienen de poder tocarse y, con ello, acceder al conocimiento de las imágenes que son para verse, por ejemplo, las de la pintura artística.

Generación de audio descripciones que describan y contextualicen al usuario a partir de las temáticas a las que se hagan referencia en el arte pictórico, y que sea representado en los materiales hápticos

A través del sentido del oído, los sonidos permiten al ser humano conocer y recordar algo, sin embargo, cuando estos sonidos están articulados le ayudan en la especificación de las cosas a través de otra persona o de un implemento que realice la acción. Actualmente y en el ámbito de los museos, se han implementado lo que se conoce como audio descripciones, que son referentes de los objetos que son exhibidos en las salas de estos lugares, y en las que se realizan descripciones de dichos objetos, ya Huertas.

Ochíta y Espinosa (1993), señalan que, uno de los procedimientos más importantes para conocer las representaciones espaciales de los sujetos, son las *descripciones*, en donde describir significa la representación de alguien o algo a través del lenguaje, y en donde se detallan y refieren sus partes, circunstancias o cualidades, de la misma manera se define algo dándose una idea general de sus propiedades (RAE). A partir de lo anterior, el uso de materiales audibles en diferentes espacios como los museos de arte pictórico, representan un paso importante en la ampliación de los servicios que este ofrece a sus visitantes y usuarios.

Establecimiento de parámetros para las propuestas de diseño desde los conceptos y prácticas para las personas con discapacidad visual

Aunque son patentes las publicaciones que llevan a cabo los investigadores, la falta de un consenso mundial al respecto del diseño enfocado a la discapacidad visual, ha llevado a la propuesta y realización de múltiples objetos que, aunque han y no funcionado, no acaban por estar presentes en todo el mundo. Por lo anterior, se pueden citar como parámetros principales en el apoyo efectivo a las personas con discapacidad visual, los siguientes:

a.-Proponer desde las áreas de estudio y preparación para la gente joven, materias, programas o licenciaturas en las universidades, enfocadas a generar diseño enfocado directamente a las personas con discapacidad.

b.-Gestar reuniones consensuadas a nivel mundial por algún organismo o asociación, en las cuales los participantes a las mismas, expongan los avances y resultados en el área teórico-

práctica acerca de todo aquello que se ha obtenido durante determinados periodos de tiempo referente a la discapacidad visual y su quehacer.

c.-Difundir a nivel mundial y poner al alcance de todas las personas los objetos de diseño, teorías, propuestas y acciones encaminadas a resolver en la medida de lo posible las deficiencias que las personas con discapacidad visual viven en su entorno familiar, laboral y el contexto social.

d.-Generar entre las personas con discapacidad visual cambios de conducta, enfoques, estilos de vida, formas de pensar y de actuar con respecto a su discapacidad (con la finalidad de que integren los objetos de diseño a su vida diaria), y con el objetivo de mejorar su calidad de vida.

Propuesta y desarrollo de talleres artísticos de representación gráfica para personas con discapacidad visual

La información que el ser humano capta desde edades muy tempranas, queda fija de manera permanente en la memoria. Con base en ello, y a partir de un proceso de enseñanza, los niños pequeños asisten a una educación preescolar, la que les brinda las bases y los primeros conocimientos para su posterior desarrollo en sociedad, este mismo principio debiera ser aplicado inicialmente a las personas con discapacidad visual congénita, dado que, desde una edad anticipada a la edad adulta, podrían aprender y conocer acerca del arte en general, y del arte pictórico en particular con todo aquello que le caracteriza.

De la misma manera y como complemento a ello, se les debiera proporcionar una enseñanza con una serie de técnicas de trabajo para la representación gráfica, lo que les ayudaría en la estimulación de la imaginación, la creatividad y la parte motriz de su brazo-mano-dedos desde su origen en el cerebro. Todo ello complementaría el conocimiento previo relacionado con el arte de la pintura, en el que el individuo podría comprender más fácilmente los procesos y las técnicas desarrolladas e implementadas por los grandes artistas del dibujo y la pintura a nivel mundial y de las diferentes épocas o etapas de estas manifestaciones del ser humano.

Este cúmulo de conocimientos despertarían en el individuo el interés por la pintura y, de esta manera, un mayor acercamiento y valor hacia ella al desarrollarse y crecer física y mentalmente, con lo que su calidad de vida se vería beneficiada y sería diferente al resto de las personas con discapacidad que no tienen este tipo de acercamientos. Habría entonces que implementar una serie de actividades encaminadas al desarrollo de aptitudes y actitudes para con este tipo de manifestaciones, por ejemplo, el desarrollo de talleres de expresión artística en instituciones que acogen a personas ciegas adquiridas, que han sido muestra exitosa del interés que este tipo de personas tiene hacia la expresión artística gráfica, ya que han manifestado que al haberse quedado ciegas, sus probabilidades de volver a dibujar o pintar eran nulas, o bien, que ya nunca podrían aprender a dibujar y pintar después de adquirir la ceguera.

Referencias

- BALCÁZAR, P.; GONZÁLEZ-ARRATIA, N.; GURROLA, G.; MOYSÉN, A. *Investigación cualitativa*. México, UAEM. 2005.
- Corvez. (s/f). *La filosofía de Heidegger*. En: Gutiérrez, R. (1987). *Historia de las doctrinas filosóficas*. México, Esfinge.
- HUERTAS, A. OCHAÍTA, E. y ESPINOSA, M. *Movilidad y conocimiento espacial en ausencia de la visión*. Capítulo 5. En: ROSA, A. y OCHAÍTA, E. *Psicología de la ceguera*. Madrid, Alianza. 1993
- LEDERMAN, S.J. y KLATZKY, R.L. (1987): "Hand movements a window into haptic object recognition" *Cognitive Psychology*, 19 (3), 342-368. En: BLANCO, F. *Ceguera y desplazamiento mental en una isla ficticia: del ojo de la mente a la mano de la mente*. Seminario Internacional de Ciencia Cognitiva. Valencia. 1991.
- Martínez de la Peña Gloria Angélica (2011) *El diseño háptico, un paradigma diferente: La percepción y su importancia en la generación de un diseño háptico para personas con discapacidad visual*. Leipzig Alemania: Editorial Académica Española.

- Millar, Susanna (1997) *La comprensión y la representación del espacio teoría y evidencia a partir de estudios con niños ciegos y videntes* Madrid ONCE, Sección de Educación. En: CONSUEGRA, B. *El acceso al patrimonio histórico de las personas ciegas y deficientes visuales*. Madrid, ONCE. 2002.
- ROSA, A., HUERTAS, J. y SIMÓN, C. (1993). Capítulo 6. *La lectura en los deficientes visuales*. En: ROSA, A. y OCHAÍTA, E. *Psicología de la ceguera*. Madrid, Alianza. 1993.
- Zarur Cortés Jorge Eduardo. *Obra plástica para personas ciegas y débiles visuales*. (Tesis de maestría). México, D.F. Universidad Nacional Autónoma de México, División de diseño y comunicación gráfica. 1999.
- Zarur Cortés Jorge Eduardo. *El diseño de obra plástica tridimensional para personas con discapacidad visual, a partir de los principios de la percepción háptica y auditiva*”. (Tesis de doctorado). México, D.F. Universidad Nacional Autónoma Metropolitana, División Ciencias y Artes para el Diseño. 2013

Estudio de los estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de los alumnos de licenciatura de la Facultad de Química, UAEMÉX

Ana Margarita Arrizabalaga Reynoso

Facultad de Química
Universidad Autónoma del Estado de México
amarizabalaga@gmail.com

Rosalva Leal Silva

Facultad de Química
Universidad Autónoma del Estado de México
rosalvaleal@gmail.com

María Esther Aurora Contreras Lara Vega

Facultad de Química
Universidad Autónoma del Estado de México
meaclv@gmail.com

Recepción: 05 Enero 2018

Aprobación: 28 Abril 2018

Resumen

Actualmente se ha incrementado el interés por estudiar el contexto educativo universitario; entre las variables de estudio se encuentra el desempeño académico; éste ha sido reconocido como indicador de calidad de la Educación Superior, su conocimiento da cuenta de los procesos pedagógicos presentes en las instituciones de educación superior (Isaza, 2014). Desde los años setenta se consideró que a pesar de contar con las mismas oportunidades, recursos y condiciones de aprendizaje no todos los individuos que participan de estas condiciones adquieren sus saberes o desarrollarán sus habilidades de la misma manera y los indicadores del rendimiento académico muestran diferencias significativas. Tal como lo indica Keefe (1988), entre los numerosos factores que se han estudiado y que han contribuido a la comprensión y entendimiento del rendimiento académico, se encuentra el concepto de estilos de aprendizaje. El objetivo de este trabajo es identificar los estilos de aprendizaje en estudiantes de los cinco programas de estudios de nivel licenciatura de la Facultad de Química, UAEMéx, y correlacionarlos con el rendimiento académico. El tipo de investigación es descriptivo correlacional; descriptivo porque se caracterizarán los estilos de aprendizaje en cada programa educativo y se determinará si existe asociación con su rendimiento académico. La población en estudio representa a la totalidad de los estudiantes

del primer periodo escolar de los programas educativos. Para identificar el estilo de aprendizaje de los alumnos de licenciatura, se utilizó el Cuestionario Honey – Alonso (1995) de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), que está basado en el Learning Styles Questionnaire propuesto por Honey y Mumford (1992) a partir de los estilos definidos por Kolb (1985). El proyecto está en su etapa inicial, a la fecha se han transferido 170 cuestionarios a hojas de respuesta para el lector electrónico, correspondientes a los alumnos de las cinco licenciaturas (Química, Química Farmacéutica Biológica, Química en Alimentos, Ingeniería Química e Ingeniería Petroquímica) de la Primera Generación de los Proyectos Curriculares 2015, con la finalidad de agilizar el proceso de captura y análisis de la información vertida por los estudiantes; de igual manera se obtuvieron los resultados de los promedios por cada uno de los dos periodos escolares 2015A y 2015B. Con el presente estudio se pretende determinar la relación que existe entre los estilos de aprendizaje y el éxito o fracaso académico, a través de contar con la caracterización previa de los estudiantes desde sus estilos de aprendizaje y poder prevenir el bajo desempeño académico presente en los primeros periodos escolares y aportando a los docentes la información que les permita saber cómo aprenden sus estudiantes para ofrecerles prácticas de enseñanza congruentes a las formas particulares de aprender de los estudiantes iniciando así la transformación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Study of learning styles and their relationship with the academic performance of undergraduate students at the Faculty of Chemistry, UAEMEX

Abstract

Currently, interest has increased in studying the university educational context; among the variables of study are academic performance; this has been recognized as an indicator of the quality of higher education, its knowledge is an account of the pedagogical processes present in higher education institutions. Since the 1970s, it has been considered that despite having the same opportunities, resources and learning conditions, not all individuals who participate in these conditions acquire their knowledge or will develop their skills in the same way, and academic performance indicators show significant differences. As Keefe (1988) points out, among the many factors that have been studied and contributed to an understanding of academic performance is the concept of learning styles. The objective of this work is to identify the learning styles in students of the five undergraduate degree programs of the

Faculty of Chemistry, UAEMex, and correlate them with academic performance. The type of research is descriptive correlational; descriptive because the learning styles will be characterized in each educational program and it will be determined whether there is an association with its academic performance. The study population represents the totality of students in the first school period of the educational programs. To identify the learning style of undergraduate students, the Honey - Alonso (1995) Learning Styles Questionnaire (CHAEA) was used, which is based on the Learning Styles Questionnaire proposed by Honey and Mumford (1992) from the styles defined by Kolb (1985) The project is in its initial stage, to date 170 questionnaires have been transferred to answer sheets for the electronic reader, corresponding to the students of the five undergraduate degrees (Chemistry, Biological Pharmaceutical Chemistry, Food Chemistry, Chemical Engineering and Petrochemical Engineering) of the First Generation of Curriculum Projects 2015, with the aim of speeding up the process of capturing and analyzing the information released by students; of equal importance to the process of capturing and analyzing the information provided by the students. This study aims to determine the relationship between learning styles and academic success or failure, through the prior characterization of students from their learning styles and the ability to prevent low academic performance present in early school periods and provide teachers with information that allows them to know how their students learn to offer teaching practices consistent with the particular ways of learning from students, thus initiating the transformation of teaching processes and learning.

Introducción

Desde finales del siglo XX se ha extendido en el ámbito educativo la creencia de que la finalidad básica del proceso educativo es enseñar a aprender al alumnado mediante modelos de enseñanza activos y participativos, centrados en los procesos de enseñanza – aprendizaje y en las diferentes individualidades. En realidad, el aprendizaje vendría a ser, desde este paradigma, un proceso de procesos (Beltrán, 1993) cuya identificación y diagnóstico permitirá implementar programas de intervención educativa dirigidos a incrementar la calidad del aprendizaje desde una perspectiva global.

Así mismo, desde esta perspectiva prevalece el concepto de alumno autónomo, autorregulado, que conoce sus propios procesos cognitivos y tiene en sus manos el control

del aprendizaje (Adán, 2004). Existen diversas acepciones acerca del concepto de aprendizaje; en una de ellas se establece que es el proceso a través del cual se adquieren o modifican habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación.

El aprendizaje es concebido también como el cambio de la conducta debido a la experiencia; es decir, cuando no se genera por ritmos biológicos, factores madurativos, enfermedad u otros que no correspondan a la interacción del individuo con su ambiente. El aprendizaje es el proceso mediante el cual se adquiere una determinada habilidad, se asimila una información o se adopta una nueva estrategia de conocimiento y acción (González, M. V, 2011). El aprendizaje es el proceso por medio del cual la persona se apropia del conocimiento, en sus distintas dimensiones: conceptos, procedimientos, actitudes y valores. El aprendizaje es la habilidad mental por medio de la cual se conoce, se adquieren hábitos, se desarrollan habilidades, se forjan actitudes e ideales (Alonso, C. y Gallego, D., 2004).

Es un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia (Feldman, 2006). En primer lugar, aprendizaje supone un cambio conductual o un cambio en la capacidad conductual. En segundo lugar, dicho cambio debe ser perdurable en el tiempo. En tercer lugar, otro criterio fundamental es que el aprendizaje ocurre a través de la práctica o de otras formas de experiencia. El aprendizaje en humanos está relacionado con la educación y el desarrollo personal. Es vital puesto que permite adaptarse motora e intelectualmente al ambiente en el que se vive por medio de una modificación de la conducta. Debe estar orientado adecuadamente y es favorecido cuando el individuo está motivado.

Cuando los estudiantes ingresan a la educación superior, se espera que hayan alcanzado y desarrollado hábitos de estudio, formalizando e instaurando un estilo de aprendizaje producto de estrategias que le deben conducir al éxito académico (López, 1996), pero esto no es lo que siempre sucede en el ámbito universitario se identifican estudiantes con bajos repertorios académicos que no les permiten dar respuesta a las demandas del nuevo proceso de aprendizaje (Isaza, 2014).

El bajo desempeño académico que presentan algunos estudiantes cuando ingresan a la educación superior se asocia en gran medida a las estrategias y formas que utilizan los estudiantes para aprender, las cuales no se articulan con las formas de enseñar de los docentes de educación superior (Puente, 1994).

Respecto a Quezada (1998), considera que cada estudiante, a lo largo de su vida académica aprende de alguna forma y esta forma de aprender se convierte en una más de sus características personales. Tales formas de acción son conocidas como estilos y estrategias de aprendizaje explican en parte el fracaso escolar de los estudiantes, pero también explican, en parte, el éxito alcanzado por los que logran un buen aprovechamiento académico (Alonso, 2004).

En efecto, se puede afirmar que todos los estudiantes universitarios utilizan al menos una técnica de estudio para enfrentar las experiencias de aprendizaje planteadas por el profesor, acciones que finalmente llevan al aprendiz a lograr el objetivo inmediato que es aprobar una asignatura. Sin embargo, cuando esos conjuntos de acciones forman parte de un comportamiento estratégico; es decir, el alumno utiliza estrategias de aprendizaje acorde a su estilo de aprendizaje, además de aprobar la asignatura logra desarrollar un aprendizaje significativo (Monereo, 2007).

Los estilos de aprendizaje son definidos como los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los alumnos perciben, interactúan y responden a sus ambientes de aprendizaje (Keefe, 1998, citado por Alonso y Gallego, 2004). Es decir, el estilo de aprendizaje sirve para conceptualizar un conjunto de orientaciones (preferencias) que la persona tiende a utilizar de forma habitual y estable cuando se enfrenta a las tareas de aprendizaje en las que se incluyen tipos de procesamiento de información y otros componentes cognitivos de la persona (Esteban, Ruiz y Cerezo, 1996).

El interés por la investigación de los estilos de aprendizaje se origina en la necesidad de mejorar la calidad en el proceso, por una parte, examinando la forma cómo se instruyen mejor los alumnos, para orientar apropiadamente su aprendizaje seleccionando las estrategias didácticas y el estilo de enseñanza más efectivo y por otra parte el interés por que los alumnos

logren aprendizajes significativos considerando su propio estilo de aprendizaje preferente (González, 2011).

Se han identificado en estudios con estudiantes universitarios que la preferencia por los estilos de aprendizaje está asociada con la formación académica que cursa el alumno, así como a niveles óptimos de rendimiento académico (Juárez, 2012). Loret de Mola (2011) indica que no se puede afirmar rotundamente que un estilo de aprendizaje en particular permite obtener mejores notas en las asignaturas de la licenciatura ya que no existe un solo estilo que los alumnos puedan utilizar para tener un mejor rendimiento académico.

Los estilos de aprendizaje juegan un papel fundamental en los procesos académicos, dependiendo de la tendencia presente en los estudiantes, de ahí la importancia de centrar la atención en el proceso de enseñanza – aprendizaje y en la pertinencia de generar un acompañamiento directo en los estudiantes que ingresan al primer semestre como estrategia de promoción y prevención del bajo desempeño académico (Isaza, 2014).

El desempeño académico es un indicador de los aprendizajes que presenta un estudiante en términos de capacidades y habilidades, como resultado de la participación de una situación educativa. En el ámbito de la educación superior ha tomado fuerza por ser un indicador de la calidad de las instituciones (Isaza y Henao, 2012). La observación de las universidades a este indicador ha impulsado el surgimiento de diversos estudios que definen el desempeño académico como una dimensión del estudiante que se asocia a factores de tipo psicológico y social.

Entre los estudios del desempeño académico están los que se centran en factores presentes en el estudiante, en este grupo aparecen los estilos de aprendizaje. Estos estudios muestran cómo el desempeño académico se relaciona con el estilo de aprendizaje del estudiante, dependiendo de este el estudiante cuenta con los repertorios y recursos necesarios que le permiten dar cuenta de sus capacidades en un contexto determinado (Isaza, 2014).

Desarrollo de la Investigación

El objetivo de este trabajo es identificar los estilos de aprendizaje en estudiantes de los cinco programas de estudios de nivel licenciatura de la Facultad de Química, UAEMéx, y correlacionarlos con su rendimiento académico.

Tipo de investigación

El tipo de investigación es descriptivo correlacional porque se caracterizarán los estilos de aprendizaje en cada programa educativo y se determinará si existe asociación con el rendimiento académico. Así también, se considera de carácter longitudinal porque se dará seguimiento a los estilos de aprendizaje predominantes en cada programa educativo de licenciatura.

Población en estudio

La población en estudio representa a la totalidad de los estudiantes del primer periodo escolar (170 alumnos) de los programas educativos correspondientes a las cinco licenciaturas (Química, Química Farmacéutica Biológica, Química en Alimentos, Ingeniería Química e Ingeniería Petroquímica) de la Primera Generación de los Proyectos Curriculares 2015.

Método e Instrumentos

Para identificar el estilo de aprendizaje de los alumnos de licenciatura, se utilizó el Cuestionario Honey – Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), que está basado en el Learning Styles Questionnaire propuesto por Honey y Mumford (1992) a partir de los estilos definidos por Kolb (1985); el cual valora los siguientes estilos de aprendizaje:

Estilo activo: Es un estudiante que se orienta a la realización de nuevas tareas, le motiva lo innovador y divergente y se caracteriza por ser animador, improvisador, arriesgado y espontáneo.

Estilo reflexivo: Es un estudiante que busca realizar análisis con detenimiento y tomar decisiones evaluando los pros y los contras. Hace una búsqueda constante de información que oriente sus aprendizajes. Se caracteriza por ser ponderado, concienzudo, receptivo, analítico y exhaustivo.

Estilo teórico: Es un estudiante que se caracteriza por un pensamiento literal, con afán de perfección, con búsqueda constante de comprensiones globales y totales de los contenidos. En estos estudiantes prevalece la racionalidad y la objetividad. Se caracteriza por ser metódico, lógico, objetivo, crítico y estructurado.

Estilo pragmático: es un estudiante que busca con cada contenido hallar una aplicación práctica, siempre busca la utilidad de los aprendizajes. Se caracteriza por ser experimentador, práctico, directo, y eficaz.

Los estilos de aprendizaje, entendidos como las formas particulares de apropiar conocimientos y procesar la información de diversos estudios han explicado el desempeño académico. Con relación a la valoración del desempeño académico de los estudiantes se consideró el promedio obtenido en el bachillerato ya que la población en estudio está integrada por los alumnos que cursaban el primer periodo escolar y se ha determinado que el rendimiento previo es el mejor predictor del rendimiento futuro.

Además, se recolectó la información de la trayectoria académica (promedio acumulado) correspondiente a las evaluaciones obtenidas en el primer año de los estudios de licenciatura. Las variables estudiadas se analizaron mediante procedimientos estadísticos con ayuda de un software. Esta recolección se llevó a cabo utilizando procedimientos e instrumentos estándar, como ya se mencionó: el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje de Honey-Alonso (CHAEA) y los archivos de identificación de aspectos sociodemográficos y académicos del departamento de Control Escolar.

Se asumió una postura objetiva, considerando que los fenómenos estudiados no se ven afectados por las posturas, tendencias o juicios de los investigadores y también el principio epistemológico de que la realidad es externa al individuo, la cual es posible conocerse a través de los procedimientos empleados en la investigación (Hernández, Fernández & Baptista, 2007).

Resultados

El proyecto está en su etapa inicial, a la fecha se han transferido 170 cuestionarios a hojas de respuesta para el lector electrónico, correspondientes a los alumnos de las cinco licenciaturas

(Química, Química Farmacéutica Biológica, Química en Alimentos, Ingeniería Química e Ingeniería Petroquímica) de la Primera Generación de los Proyectos Curriculares 2015, con la finalidad de agilizar el proceso de captura y análisis de la información vertida por los estudiantes; de igual manera se obtuvieron los resultados de las trayectorias académicas de cada estudiante en cada uno de los dos periodos escolares 2015A y 2015B que forman el primer año de los estudios de licenciatura.

Actualmente se estratifica la población en estudio considerando las siguientes variables: Edad, institución de procedencia, estrato socioeconómico, promedio obtenido en el Nivel Medio Superior y la trayectoria académica del primer año de los estudios de licenciatura y se realiza el análisis de la información obtenida en el cuestionario aplicado. Al momento de integrar este informe de avances no se cuenta con resultados definitivos.

Conclusiones

La aplicación de instrumentos válidos y confiables demuestra su eficacia para identificar de manera puntual las características psicopedagógicas que intervienen en el proceso de aprendizaje del alumno, representando un recurso de gran valor para todos los actores que intervienen en el escenario educativo.

Una vez identificado el estilo de aprendizaje puede representar un repertorio de diagnóstico para que el profesor establezca un perfil grupal e individual y de esta forma implementar programas de intervención educativa encaminada en fortalecer, o bien corregir, lo que el alumno cotidianamente realiza para estudiar de acuerdo a su área de formación profesional.

Con la información analizada, el docente tendrá la posibilidad de rediseñar sus estrategias de enseñanza para adecuarlas al estilo y las estrategias de aprendizaje del estudiante. En este punto, el estudiante tendría oportunidad para comprender las causas de su rendimiento académico y el docente que conoce cómo aprenden sus alumnos es un docente que ofrecerá prácticas de enseñanza congruentes y directas a las formas particulares de aprender de sus estudiantes.

De esta forma, el estudiante que es el responsable de su aprendizaje, ahora su esfuerzo se enfocaría en cómo procesa la información, analizar su forma de actuar en cada momento del proceso de aprendizaje para perfeccionarlo y contextualizarlo, convirtiéndolo en alumno estratégico. Las formas de abordar y procesar la información por los alumnos están influenciadas por el tipo de contenidos curriculares y las demandas de las diversas tareas en las distintas experiencias académicas y escolares.

Los trabajos enfocados en el estudio de la relación que existe entre los estilos de aprendizaje y el éxito o fracaso académico de los estudiantes es un reto para las instituciones de educación superior y es el primer paso para iniciar la transformación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Referencias

- Adán L., M. I. (2001). Estilos de aprendizaje, modalidades de bachillerato y rendimiento académico. Tesis doctoral. Madrid: UNED.
- Adán L., M. I. (2004). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en las modalidades de bachillerato. Madrid: UNED.
- Alonso, C. M. (1992). Estilos de Aprendizaje: análisis y diagnóstico en estudiantes universitarios. Madrid: Universidad Complutense.
- Alonso, C. y Gallego, D. (2004). Estilos de aprendizaje: teoría y práctica. Madrid: UNED.
- Alonso, C., Gallego, D., y Honey, P. (1995). Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Beltrán, J. (1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.
- Esteban, M., Ruiz, C., y Cerezo, F. (1996). Validación del cuestionario ILP-R, versión española. *Anales de Psicología* 12(002). 133-151.
- Feldman, R. S. (2006). Aprendizaje con poder. Madrid: Mc Graw Hill Interamericana.

- González, M. V. (2011). Estilo de aprendizaje: su influencia para aprender a aprender. *Revista Estilos de Aprendizaje*. 7(7). 124-142.
- Hernández S., R., Fernández C., C., y Baptista L., P. (2007). *Fundamentos de la Investigación*. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Honey, P. y Mumford, A. (1992). *The Manual of Learning Styles*. Londres: Maidenhead, Peter Honey.
- Isaza V., L. (2014). Estilos de Aprendizaje: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en Educación Superior. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*.
- Isaza, L., y Henao, G. C. (2012). Actitudes-estilos de enseñanza, su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Psychological Research*. 5(1). 133-141.
- Juárez, C. S., Hernández, S. G., y Escoto, M. C. (2011). Rendimiento académico y estilos de aprendizaje en estudiantes de Psicología. *Revista Estilos de Aprendizaje*. 7(7). 79-92.
- Juárez, L., C. S., Rodríguez H., G., y Luna M., E. (2012). El cuestionario de Estilos de Aprendizaje CHAEA y la escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA como herramienta potencial para la Tutoría Académica. *Revista Estilos de Aprendizaje*. 10(10). 1-28.
- Keefe, J. (1988). *Profiling and utilizing learning styles*. Virginia: NASS.
- Kolb, D. (1985). *Experiential Learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Loret de Mola, J. E. (2011). Estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la universidad peruana Los Andes de Huacayo-Perú. *Revista Estilos de Aprendizaje*. 8(8). 56-69.
- Martín G., S. (2014). La mejora en el rendimiento académico del alumnado como consecuencia del nuevo planteamiento en los estilos de aprendizaje de los estudios

universitarios propuesto por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEED). San Pablo-Madrid: Universidad CEU.

Monereo C., y Pozo J., I. (coord.) (2007). Monográfico sobre competencias básicas. Cuadernos de Pedagogía, 370; julio de 2007.

Puente F., A. (Comp.). (1994). Estilos de aprendizaje y enseñanza. Madrid: CEPE.

Quezada C., R. (2007). Estrategias para el aprendizaje significativo, guías del estudiante. México: Limusa

Praxis educativa e identidad docente en académicos universitarios: vivencias en el marco de la modernidad líquida

Hernán García Esquivel

Facultad de Ciencias de la Conducta
Universidad Autónoma del Estado de México
hernanches@hotmail.com

Martha Elizabeth Zanatta Colín

Facultad de Ciencias de la Conducta
Universidad Autónoma del Estado de México
elizatt12@hotmail.com

Claudia Angélica Sánchez Calderón

Facultad de Ciencias de la Conducta
Universidad Autónoma del Estado de México
clau_sc2014@hotmail.com

Recepción: 05 Enero 2018

Aprobación: 29 Abril 2018

Resumen

La docencia es un proceso influenciado por los cambios sociales del mundo moderno, donde todo es temporal, vulnerable e incierto. Dicha circunstancia, propia de la modernidad líquida, afecta también a los docentes. Por medio de entrevistas a profundidad, se analizó entre algunos académicos de diferentes disciplinas de una universidad mexicana: cómo experimentan su praxis educativa y su identidad docente. Se encontró que los docentes participantes se enfrentan a los retos que suponen los rápidos cambios económicos, políticos y sociales, los nuevos conocimientos y la mediación de las TIC en la educación. Asimismo, se encontró que no se realiza una praxis educativa en su forma pura, sólo la intencionalidad de reflexión para favorecer el aprendizaje. Referente a la identidad del docente, se infirieron tendencias imbricadas de identidad libertaria e impuesta; así como en relación a la pedagogía también se halló un híbrido cambiante de pedagogías activas o nuevas y personalistas.

Palabras clave: Modernidad líquida, praxis educativa, identidad docente.

Educational practice and teaching identity in university academics: experiences in the framework of liquid modernity

Abstract

Teaching is a process influenced by the social changes of the modern world, where everything is temporary, vulnerable and uncertain. This circumstance, typical of liquid modernity, also affects teachers. Through in-depth interviews, some scholars from different disciplines of a Mexican university analyzed how they experience their educational practice and their teaching identity. Participating teachers were found to face the challenges of rapid economic, political and social change, new knowledge and the mediation of ICTs in education. Likewise, it was found that there is no educational praxis in its pure form, only the intention of reflection to favor learning. With regard to the identity of teachers, tendencies intertwined with a libertarian and imposed identity were inferred; just as in relation to pedagogy, a changing hybrid of active or new and personalistic pedagogies was also found.

Keywords: Liquid modernity, educational praxis, teaching identity

Introducción

La vida moderna líquida es un ensayo diario de la transitoriedad universal. Los ciudadanos del mundo moderno líquido descubren pronto que no hay nada destinado a perdurar, mucho menos para siempre. Los objetos que hoy se nos recomiendan como útiles e indispensables tienden a convertirse en historia mucho antes de haber tenido tiempo de asentarse y convertirse en una necesidad o un hábito. Nada está aquí para siempre, nada parece ser irremplazable, todo nace con el sello estampado de una muerte inminente. Todo lo que brota, sea o no humano, es desechable. La modernidad líquida es una civilización de excesos, redundancia, desperdicio y eliminación de desechos (Bauman, 2013).

En el pasado, la educación impartía un conocimiento que tenía que ser representación fiel del mundo. Pero hoy la idea es que el mundo cambia continuamente y, en consecuencia, desafía la verdad del conocimiento, desafía a las personas “mejor informadas”. Hoy, el mundo parece más un artefacto para olvidar que un lugar para aprender.

El aprendizaje es ahora una búsqueda interminable de objetos esquivos que, en palabras de Bustamante (2013), pierden el brillo cuando se los alcanza. La inmutabilidad del mundo antes justificaba la transmisión del conocimiento; y la inmutabilidad de la naturaleza humana justificaba la confianza del docente en sí mismo para modelar la personalidad de sus alumnos. Pero ya no es así.

Hoy difícilmente la educación sostiene estos supuestos: de un lado, se vende la idea de una mutabilidad del mundo y, por lo tanto, de una obsolescencia del saber. Y no conformes con ello, el futuro sólo aumentará las complicaciones presentes, por lo tanto, ya no se lo persigue: Bustamante (2013) afirma que la “inútil y sofocante masa de conocimiento impide la salvación que seductoramente promete”.

El cambio actual no es como los cambios del pasado. ¿Podrá la praxis docente ajustarse a las cambiantes circunstancias, fijándose nuevos objetivos y diseñando nuevas estrategias? ¿Podrá enseñar a vivir en un mundo sobresaturado de información? ¿Estará en capacidad de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo? ¿Qué hacer en una época donde el aprendizaje ya no está centrado exclusivamente en la escuela, sino que se encuentra deslocalizado, dependiente de la exploración que hacen los jóvenes en un mundo socio-digital o tecno-cultural que potencia lo visual, lo auditivo, lo kinestésico y la gran velocidad? ¿Cuál es el reto real de los docentes en la educación líquida? ¿Están preparados para enfrentarse a esta crisis? ¿Es su práctica docente armonizable con la modernidad? ¿Se encuentran dispuestos a cambiar?

Desarrollo

Modernidad líquida

La vida moderna líquida es un ensayo diario de la transitoriedad universal. Los ciudadanos del mundo moderno líquido descubren pronto que no hay nada destinado a perdurar, mucho menos para siempre. Objetos que hoy se nos recomiendan como útiles e indispensables tienden a convertirse en historia mucho antes de haber tenido tiempo de asentarse y convertirse en una necesidad o un hábito. Nada está aquí para siempre, nada parece ser irremplazable, todo nace con el sello estampado de una muerte inminente. Todo lo que brota,

sea o no humano, es desechable. La modernidad líquida es una civilización de excesos, redundancia, desperdicio y eliminación de desechos (Bauman 2013).

La modernidad líquida —en paráfrasis de Bauman (2002)— es la caracterización de las altamente desarrolladas sociedades globales de hoy, distinguidas por su fragilidad, temporalidad, vulnerabilidad y la inclinación al cambio constante. De esta manera, el cambio es lo único que permanece y la incertidumbre es la única certeza.

Se espera que las cosas, como los vínculos, sirvan sólo durante un lapso determinado y luego se hagan pedazos, que cuando —tarde o temprano, pero mejor temprano— hayan agotado su vida útil, sean desechadas. De este modo, cosas, personas, relaciones, trabajos, conocimientos, etc. se han vuelto efímeros por la influencia del consumismo. En ese sentido, Bauman se pregunta ¿por qué el caudal de conocimientos adquiridos durante los años pasados en el colegio y la universidad habría de ser la excepción a esa regla universal? En el torbellino de cambios, el conocimiento se ajusta al uso instantáneo y se concibe para que se utilice una sola vez. Los conocimientos listos para el uso instantáneo e instantáneamente desechables de ese estilo resultan mucho más atractivos.

Bauman (2007), afirma que todo este encogimiento del lapso de vida del saber, está exacerbado por la mercantilización del conocimiento y del acceso al conocimiento. Hoy el conocimiento es una mercancía: se ha fundido en el molde de la mercancía y se incita a seguir formándose en concordancia con el modelo de la mercancía. También se sabe que el destino de la mercancía es perder valor de mercado velozmente y será reemplazada por otras versiones nuevas y mejoradas, tan transitorias como las de los productos que acaban de ser desechados porque ya perdieron su momentáneo poder de seducción.

Así, el hecho educativo se convierte también en un proceso mercantil. Myers (en Bauman 2007) observó “la creciente tendencia a considerar la educación como un producto antes que un proceso”. Cuando es considerada como un producto, la educación pasa a ser una cosa que se “consigue”, en contraste con la modernidad sólida, en la cual el conocimiento tenía valor puesto que se esperaba que durara; así también la educación tenía valor en la medida en que ofreciera un conocimiento de valor duradero. La educación debía encararse como la

adquisición de un producto que, como todas las demás posesiones, podía y debía atesorarse y conservarse para siempre.

El segundo reto a las premisas básicas de la educación procede de la naturaleza errática y esencialmente impredecible del cambio contemporáneo y agrega nueva fuerza a la primera amenaza: en todas las épocas, el conocimiento fue valorado por ser una representación fiel del mundo; pero Bauman nos pregunta: ¿qué ocurre cuando el mundo cambia de una manera que continuamente desafía la verdad del conocimiento existente y toma constantemente por sorpresa hasta a las personas mejor informadas?

El mundo, tal como se vive hoy, parece más un artefacto proyectado para olvidar y no un lugar para el aprendizaje. En semejante mundo, describe Bauman, el aprendizaje está condenado a ser una búsqueda interminable de objetos siempre huidizos que tienen la desagradable y enloquecedora costumbre de evaporarse y perder su brillo en el momento en que se alcanzan. Después de todo, el aprendizaje y la educación fueron creados a la medida de un mundo duradero, que esperaba seguir siendo duradero. Pero ya no es así.

Según Bauman, este es el tipo de conocimiento que ambicionan los hombres y mujeres de la modernidad líquida: quieren tener asesores que les enseñen cómo marchar, antes que maestros que les aseguren que están recorriendo la única carretera posible, ya abarrotada. Los asesores que buscan, y por cuyos servicios están dispuestos a pagar lo que haga falta pagar, deberían ayudarlos (y lo harán) a excavar en la profundidad de su carácter y su personalidad, donde se presume que están los yacimientos de precioso y sólido metal pidiendo que les descubra.

Estos consejeros habrán de reprochar la pereza o la negligencia de sus clientes antes que su ignorancia y les enseñarán el “saber ser” o el “saber vivir” antes que el saber a secas. Se advierte la denominación que usa Bauman para referirse a los actores del hecho educativo: a los docentes como meros asesores-consejeros y como clientes a los estudiantes, invadiendo el ámbito académico con términos más bien mercantiles, provenientes del argot consumista.

En su libro *Modernidad líquida*, (Bauman 2002) afirma que hagamos lo que hagamos, y nombremos como nombremos a esa actividad, es en realidad una clase de compra, una

actividad emulada a semejanza de ir de compras. El código que determina nuestra "política de vida" deriva de la praxis de ir de compras. Salimos a "comprar" la capacitación necesaria para ganarnos la vida y los medios de convencer a los potenciales empleadores de que poseemos esa capacidad; a "comprar".

La imagen que nos convendría usar y el modo de hacer creer a los otros que somos lo que usamos; a "comprar" maneras de conseguir los amigos que deseamos y de librarnos de los amigos que ya no deseamos; maneras de atraer la atención y maneras de ocultarnos; maneras de extraer mayor satisfacción del amor y maneras de no volvernos "dependientes" del amado; maneras de ganarnos el amor del amado y de terminar del modo menos costoso la unión cuando el amor se esfuma y la relación ya no nos complace; "comprar" la mejor manera de ahorrar dinero para las malas épocas y de gastarlo antes de ganarlo; a "comprar".

Los recursos necesarios para hacer más rápido lo que tenemos que hacer y las cosas destinadas a llenar el tiempo que nos ha quedado libre; a "comprar" los alimentos más exquisitos y la dieta más efectiva para librarnos de las consecuencias de haberlos comido; los amplificadores más fieles y potentes y las mejores píldoras contra el dolor de cabeza. La lista de compras no tiene fin. Sin embargo, por larga que sea, no incluye la opción de no salir de compras. Y la educación es una compra más.

Los filósofos de la educación de la era moderna sólida veían a los maestros como a unos lanzadores de misiles balísticos y los aleccionaban sobre las maneras de asegurar que sus productos siguieran el trayecto. Sin embargo, ahora hay que dotar a esos misiles –léase estudiantes– con la habilidad de aprender y de aprender rápido, con la capacidad de “olvidar” de forma instantánea lo que han aprendido con anterioridad, puesto que toda la información que recaban envejece con gran rapidez y los conocimientos que adquieren son básicamente desechables (Bauman 2013).

Ante tal panorama, ¿cómo se vive la docencia en estas arenas movedizas, estructuras tambaleantes y aguas turbulentas? ¿Cómo se vive este fenómeno en México? ¿Se va con la corriente consumista? ¿Se insiste en despertar una conciencia en los estudiantes?

Educación superior

El acceso a la educación superior ha sido declarado como un derecho humano por la Organización de las Naciones Unidas en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU 1966). Entre otros servicios, la educación superior incluye la investigación, el trabajo aplicado, los servicios sociales ofrecidos por las universidades y la docencia. Esta última es la que se abordará en el presente trabajo.

La docencia, pensada como el proceso de facilitar el aprendizaje, involucra a un grupo de personas —los académicos— quienes comparten conocimientos, habilidades y valores a otro grupo de personas —los estudiantes. En ese tenor, vale considerar la docencia como un proceso ante todo social, que es influenciado por los cambios políticos, económicos y culturales del mundo moderno. (Bauman 2007) describe: en el pasado, la educación adquiría muchas formas y demostró ser capaz de ajustarse a las cambiantes circunstancias, fijándose nuevos objetivos y diseñando nuevas estrategias, pero se debe repetir que el cambio actual no es como los cambios del pasado.

En ningún otro punto de la historia humana los educadores debieron afrontar un desafío comparable, nunca estuvimos en una situación semejante. Aún se debe aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información y también se debe aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo. Este será el quehacer de los docentes: formar para el cambio, para la incertidumbre, formar en la polivalencia.

La Secretaría de Educación Pública define la formación polivalente como aquella que permite al egresado desempeñarse profesionalmente en una amplia gama de actividades productivas. Para lograr lo anterior, la formación combina tanto los estudios en el aula, en el taller y/o en el laboratorio, como las prácticas y estadías en la planta productiva de bienes y servicios, pues son requisitos para que los estudiantes construyan con responsabilidad una serie de aptitudes, de conocimientos y de habilidades. Todos estos elementos deben contener iniciativa, cooperación y sentido crítico ante las necesidades locales, regionales y nacionales que presenta la sociedad para impulsar su desarrollo (Subsecretaría de Educación Superior 2013). Por lo tanto, es de esperarse que los egresados cuenten los conocimientos, habilidades y actitudes para adaptarse a los diferentes espacios y requerimientos de trabajo y así es

probable que los estudiantes tengan más oportunidades para ubicarse en empleos diversos, e inclusive de auto-emplearse (Quiroz 2014).

En ese contexto, los docentes habrán de preparar al estudiante para la liquidez del mundo moderno. ¿Cómo lo van a hacer? Por eso es importante comprender la postura que está adoptando la docencia a nivel superior en México. Es verdad que un académico debe considerar el contexto socioeconómico y cultural al compartir el conocimiento con sus estudiantes, pero no debe ir en detrimento de la esencia humanista de la formación universitaria, del crecimiento personal, del pensamiento crítico, de la autonomía y de la libertad. Se debe seguir pugnando por compartir con los estudiantes las herramientas para tomar el control de sus propias vidas y liberarse de las estructuras que los someten y constriñen, a fin de construir un mundo mejor para todos, aún en medio de la incertidumbre y la fugacidad.

A partir de lo anterior, en la presente investigación se han considerado dos aspectos fundamentales en la docencia universitaria: la praxis educativa y la identidad, ambas bajo la luz de la modernidad líquida. Como se verá a continuación, estos dos rasgos se influyen el uno al otro y evolucionan a la par.

Praxis educativa

Hasta aquí se ha dicho que la educación ha sido influida (¿o contaminada?) por el fantasma del consumismo, como muchas otras áreas de la vida humana, pero ¿qué hacen los docentes universitarios al respecto? ¿Se están dejando llevar por la corriente? ¿Encaminan a los alumnos hacia esa tendencia mercantilista? ¿Sucumben ante la solicitud de formarlos para los requerimientos de los empleadores? O ¿buscan educar en el marco de la ética? ¿Intentan crear una conciencia crítica en sus estudiantes? ¿Pugnan por encaminar la educación hacia la reflexión y la transformación del mundo? Vale la pena aquí hacer unas puntualizaciones acerca de lo que significa la praxis educativa y lo que implicaría su inserción en el mundo líquido que hemos descrito hasta ahora.

Beaudin (1995) explica que August Von Cieszkowski en 1838 fue el primero que usó el término praxis para denotar “acción y reflexión”, ya que consideraba que el verdadero poder de las ideas residía en actuarlas, no solo pensarlas.

Ahora que se ha hablado de marxismo, teoría crítica y posmodernidad, cabe mencionar que Touraine (en Bórquez 2007) considera a Marx como el primer gran intelectual posmoderno, debido a que define el progreso como liberación de la naturaleza y no solamente como la realización del hombre. Para la presente investigación, es necesario señalar la importancia de este filósofo y su aporte, ya que el problema de la praxis es central en el pensamiento de Karl Marx. Para Marx, la praxis es la actividad humana fundamental, en virtud de la cual el hombre produce la realidad histórica y se produce a sí mismo. En este sentido, la idea de praxis tiene una dimensión antropológica esencial. La praxis es justamente lo que define al hombre como tal. El hombre, para Marx, es un ser de la praxis (González 1991).

Ya en la educación del siglo XX, Paulo Freire (2005) usa el término praxis extensamente para describir el proceso de diálogo e interacción entre el maestro y el estudiante. Así, el facilitador no le debe decir al aprendiz lo que debe aprender, sino que debe explorar el contenido con él. Luego, el aprendiz ha de actuar a partir de ese contenido y al final ambos deben reflexionar sobre esa acción.

Como Freire lo define textualmente, la praxis “implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Tanto Freire como Marx usaron la praxis, o actuar sobre la teoría, para abordar sus filosofías libertarias. Praxis no es ni practicismo, ni criticismo, ni cientificismo, sino que es, unitariamente, la actividad humana –práctico-sensible- en la que se articulan los siguientes elementos (Sánchez 1985):

- a. Un determinado conocimiento de la realidad social,
- b. Una crítica radical a dicha realidad y
- c. Un proyecto para su transformación.

Pasemos ahora a hablar específicamente de la praxis educativa. García (2010) describe a la praxis docente como la acción y reflexión constante en torno al hecho educativo para transformarlo. Entonces, podemos decir que la praxis educativa está conformada por tres

momentos: acción, reflexión y transformación, con el reconocimiento de su propia humanidad y la humanidad de los otros, como situación y compromiso de un ser concientizado desde la educación comprendida como práctica que comporta la construcción de la condición humana.

Así, se ejecuta la praxis docente desde una visión transformadora, problematizando a los actores involucrados, ensayando cambios desde una perspectiva crítica, actuando conscientemente sobre la realidad. Según Freire, la praxis es diálogo, es unión inquebrantable entre el ser humano y el mundo. Balza (en García 2010) agrega que la praxis educativa constituye un ejercicio de responsabilidad ética, pues educar invita a penetrar en una conciencia emancipadora de orden superior que se nutre de la multi-dimensionalidad de relaciones que ocurren entre sujeto y objeto, las cuales se concretizan en la libertad para pensar y aprender.

La praxis educativa responde más a las creencias y experiencias de los docentes que los lineamientos provenientes de la teoría pedagógica. Para Jiménez (2007), la praxis educativa es política porque tiene un sentido intencional de ser un medio al servicio de la liberación—concientización de los oprimidos. Asimismo, consideramos a la educación y a la cultura como espacios sociales de conformación de sujetos transformadores y autónomos y de una ciudadanía participante y responsable.

La concientización en este sentido es el proceso de desarrollo de la conciencia crítica que sólo puede darse en la praxis, en el proceso de acción—reflexión comunitaria. ¿Cómo enseñar—aprender a leer el mundo? ¿En qué tipo de relación o ambiente educativo? Freire (en Jiménez 2007) propone una relación de diálogo, de intercambio de ideas, de comunicación existencial que hable de los problemas y de la búsqueda común de la liberación, con participación comprometida.

El análisis de la educación como praxis revela que se trata de una “actividad consciente objetiva” que se realiza “cuando los actos dirigidos a un objeto para transformarlo se inician con un resultado ideal, o fin, y terminan con un resultado o producto efectivos, reales” (Yurén 2009). En efecto, la educación es una actividad que se realiza de manera consciente y planeada, orientada por ciertos fines y principios, para contribuir a que determinados sujetos,

en determinados contextos, logren transformaciones en sí mismos y en sus prácticas. En cambio, cuando no interviene ni la conciencia, ni un plan, ni fines y principios, pero los sujetos van transformándose por efecto de diversos elementos de la sociedad y la cultura, se puede hablar de enculturación o socialización, pero no de educación.

Estos procesos —socialización y enculturación— no son praxis, mientras que la educación sí lo es. Si bien es el educando quien se transforma a sí mismo mediante su actividad, ésta es propiciada y favorecida por la praxis educativa. En la praxis educativa el ser humano es al mismo tiempo sujeto y objeto de ella, pero, a diferencia de la praxis social, la praxis educativa busca de manera inmediata contribuir a la transformación del ser humano y de sus prácticas, y de manera mediata modificar las relaciones económicas, políticas y sociales. (Yurén 2009)

Como lo formula Sánchez (en González, 1991), la praxis es un proyecto de transformación de la realidad a partir de una crítica radical del existente, basándose a su vez ambos aspectos en un conocimiento de la realidad que se pretende transformar. Este proyecto tendría entonces que influir en otros aspectos del individuo, como las creencias, conductas, la identidad, etc., a fin de lograr la transformación esperada.

Así, se ejecuta la praxis docente desde una visión transformadora, problematizando a los actores involucrados, ensayando cambios desde una perspectiva crítica y actuando conscientemente sobre la realidad. Al analizar lo anterior, resulta ineludible estudiar la situación de la educación y la docencia a nivel superior en México. Un fenómeno tan complejo como la modernidad líquida inevitablemente repercutirá en el quehacer diario de los académicos y en algo más cimero que eso: su identidad.

Identidad docente

La identidad, sintetizando el pensamiento de Bauman (2010), es el conjunto de piezas medianamente coherente que una persona compone hacia la unión del propio ser y la heterogeneidad, a partir del material que tiene a la mano para luego presentarla ante el público para su aprobación, cuya construcción y moldeamiento se llevan a cabo durante toda la vida de una persona.

Uno necesita recomponer la identidad personal igual que se compone un dibujo a partir de las piezas de un rompecabezas, pero un rompecabezas defectuoso, del que se han perdido bastantes piezas y uno nunca sabrá cuántas exactamente. Hay muchas piecitas sobre la mesa, que uno espera colocar en un conjunto o medianamente coherente, pero la imagen que debería aparecer al final no se proporciona de antemano, así que no se puede estar seguro de tener todas las piezas que se necesitan para componerla.

En el caso de la identidad, toda labor persigue unos medios: no se comienza por la imagen final sino por un número de piezas que ya se han obtenido con que merece la pena tener, y luego se intenta averiguar cómo se pueden ordenar por reordenar para conseguir algunos dibujos satisfactorios. Se experimenta con lo que se tiene. El trabajo de un constructor de identidad, de acuerdo a Bauman (2010), es inventar todo tipo de cosas a partir del material que se tiene a mano.

La tarea de armar la propia identidad, de hacerla coherente y presentarla ante el público para su aprobación, requiere la concentración de toda una vida, vigilancia continua, un enorme y creciente volumen de recursos y un esfuerzo incesante sin esperanza de tregua.

Dicha descripción de la identidad ilustra dos supuestos:

1. Se construye algo coherente a partir de lo que se tiene: en esto se puede afirmar que hay un componente estable de la identidad –la construcción inicial.
2. Se modifica con la interacción social, los vínculos con otra gente, pero bajo la intervención de la voluntad del individuo, que decide cómo cambiarla y cuándo – cada vez más rápido en el mundo moderno, es decir, la identidad es líquida, plástica, modificable.

Revisando la obra de Bauman (2010), se puede apreciar la tipología que propone en torno a la identidad. Para él, una identidad libertaria es aquella en la cual existe libertad de elección para autodefinirse y auto afirmarse. La tienen las personas que pueden componer y descomponer sus identidades más o menos a voluntad, tirando del fondo de ofertas extraordinariamente grande de alcance planetario.

Por otro lado, una identidad impuesta es aquella que poseen las personas que se les ha vedado el acceso a la elección de identidad, gente a la que no cederá ni voz ni voto para decidir sus preferencias y que, a al final, cargan con el lastre de identidades que otros les imponen y obligan a acatar, identidades de las que se resienten pero de las que no se les permite despojarse y que no consiguen quitarse de encima, identidades que estereotipan, que humillan, que estigmatizan. Aquí entran los estereotipos, los estigmas y las etiquetas, artificiales y asumidos, que las fuerzas externas promueven.

Se empuja a la gente a la que se niega el derecho a reivindicar una identidad distinta de una clasificación imputada e impuesta, la gente cuya demanda no se admitirá y cuyas protestas no serán escuchadas ni siquiera aunque soliciten la anulación del veredicto. Si a alguien se le ha destinado a la clase inferior, cualquier otra identidad que pueda codiciar o debatirse por obtener se le deniega de antemano. La identidad de clase inferior que es ausencia de identidad; la desconfiguración hasta la anulación de la individualidad, de la cara, ese objeto de deber ético y cuidado moral. A estas personas, se les arroja fuera del espacio social donde se buscan, eligen, construyen, evalúan, confirman o refutan las identidades (Bauman 2010).

Una identidad unitaria, firmemente fijada y sólidamente construida sería un lastre, una coacción, una limitación de la libertad de elegir. Presagiaría la incapacidad para desatracar la puerta cuando la próxima oportunidad llame a ella. Sería una receta a favor de la inflexibilidad, de una situación que sigue siendo menospreciada, ridiculizada y condenada hoy en día prácticamente por todas las instancias (por los medios de comunicación de masas, por eruditos expertos en problemas humanos y por dirigentes políticos), ya que se opone a la correcta y prudente actitud vital que promete el éxito, siendo así una situación ante la que se recomienda el recelo casi por unanimidad y que hay que evitar escrupulosamente (Bauman 2010).

Según Bauman (op. cit.), la mayoría de la gente piensa hoy día que se puede conseguir en seguida la libertad de cambiar cualquier aspecto y ropaje de la identidad humana. Seleccionar los medios requeridos para lograr una identidad alternativa a la elección de uno ya no es un problema, (siempre y cuando tenga el dinero suficiente para comprarse la consabida parafernalia). ¿Cuál de las identidades alternativas a la que por fin se selecciona?

En nuestro mundo fluido, comprometerse con una sola identidad para toda la vida, o incluso menos que para toda una vida, aunque sea por un largo tiempo a un porvenir, que es arriesgado. Las identidades están para vestirlas y mostrarlas, no o para quedarse con ellas y guardarlas. Precisamente porque nos vemos que eternamente obligados a dar nuevos giros y a moldear nuestras identidades, y porque no se nos permite ceñirnos a una identidad por mucho que lo deseemos, los instrumentos electrónicos nos vienen bien, de ahí que hayan encontrado millones de adeptos entusiastas.

Con lo anterior, se concibe la noción de identidad docente como el conjunto de disposiciones de un maestro que lo diferencian de otras actividades profesionales: creencias, valores, prácticas y roles asumidos. Éstos se sienten como propios, se comparten con los compañeros docentes a manera de ethos y se modifican en el tiempo a merced de la interacción y los cambios sociales. Los cambios en el mundo actual son cada vez más rápidos y fugaces, razón por la cual también las identidades y la identidad docente se diluyen en el torrente de transformaciones y se vuelve necesario a continuación analizar lo que ocurre en nuestro contexto.

Método:

Objetivo de la investigación

Comprender la forma en la que están viviendo su identidad y praxis educativa los académicos de una universidad mexicana en el marco de la modernidad líquida del sociólogo Zygmunt Bauman.

Participantes y procedimiento

Docentes de una universidad mexicana, de tiempo completo, medio tiempo o de asignatura, pertenecientes a las siguientes áreas disciplinares:

1. Ciencias exactas (Biología y química, físico—matemáticas y ciencias de la tierra)
2. Ciencias sociales, ciencias de la conducta y humanidades
3. Ingeniería, Biotecnología y ciencias agropecuarias
4. Medicina y ciencias de la salud

Se contactó a los académicos, quienes pertenecían a las siguientes disciplinas: arte, enfermería, medicina, psicología, inglés, filosofía e ingeniería civil (Ilustración 2). Se explicó la finalidad de la investigación y el anonimato de su participación. Posteriormente, se proporcionó a cada uno una carta de consentimiento informado con los detalles de la investigación, la leyeron y luego firmaron de conformidad con la grabación del audio de las entrevistas y su ulterior empleo con fines académicos.

Con una entrevista a profundidad diseñada a partir de una guía de tópicos basada en los teóricos revisados para la investigación, se abordó a los académicos de manera individual en sus lugares de trabajo, en un horario conveniente para ellos y previamente acordado. El audio de la entrevista fue grabado con un dispositivo móvil. La duración aproximada de cada entrevista fue de una hora.

A continuación, se retomó la metodología para la aplicación de las entrevistas de (Camarena 2009) y su análisis de la oralidad: una vez capturadas todas las entrevistas, se procedió a analizar pregunta por pregunta y a asignarle tipologías a cada una de las respuestas, obteniendo un total de 49 tipologías, las cuales a su vez fueron ordenadas por relación en categorías, que luego fueron nombradas de acuerdo a su contenido.

Se elaboró un índice a partir de las categorías y tipologías generadas. Finalmente, se conceptualizaron las palabras de la oralidad que fungían como estructuras para el texto, que a su vez se convirtieron en categorías empíricas. Una vez realizado lo anterior, se procedió al análisis formal y a la interpretación de la oralidad.

Resultados

En la oralidad de los participantes se descubrió que piensan que la finalidad de la educación es darle al estudiante los conocimientos, herramientas y valores que necesitará en el mundo laboral, es decir, cuando termine de estudiar, que el estudiante transforme puntos de vista y que sirva a la sociedad.

También mencionaron la brecha que hay entre los que denominaron docentes de libro (aquellos que sin experiencia laboral en su campo se dedican a enseñar) y los profesionistas se dedican además a la docencia (a los cuales les falta pericia pedagógica para enseñar),

concluyendo que lo ideal es el punto medio: en donde el docente tiene experiencia laboral y también herramientas pedagógicas y didácticas para estar al frente de un salón de clases.

Así mismo, los participantes refirieron que la edad es un factor que también influye en su desempeño como docentes. Así, los docentes jóvenes se enfrentan a la desconfianza de los estudiantes, se sienten inexpertos, se dejan llevar automáticamente por la premura de terminar el programa y viven la relación con los estudiantes de manera horizontal. Por otra parte, los docentes mayores cuentan con mayor experiencia profesional y criterio al momento de seleccionar los temas más esenciales del programa. Sin embargo, su pensamiento es más rígido, sus clases son de tipo magisterial y la relación con el estudiante se vive de una manera vertical, más paternalista.

Se encontró que los participantes consideran que para que un maestro pueda llevar a cabo de manera adecuada su acción docente, debe contar con el conocimiento disciplinar apropiado y dotar de teoría, herramientas y práctica a sus estudiantes; debe preparar material para la clase y hacer participar a sus estudiantes. También la evaluación y retroalimentación en tiempo real son imprescindibles, entre otras, para motivar a los estudiantes. Mencionaron además que algunas características necesarias son la innovación, la capacidad de adaptación y el manejo correcto de las redes sociales para interactuar con sus pupilos en esta sociedad líquida y digital del conocimiento.

En cuanto a la reflexión, los entrevistados consideran que llevar al estudiante a un autoanálisis es un logro significativo e incluso piensan que es un ejercicio útil para ellos mismos. Creyeron conveniente llevar al estudiante a emplear esas reflexiones para ser aplicadas localmente en su entorno inmediato. Como aún son estudiantes, necesitan que sus profesores les compartan un poco del mercado laboral en un ejercicio mediante el cual puedan vislumbrarse a futuro y comenzar a elaborar un plan de vida y carrera, que debe considerar el componente global de nuestra civilización moderna y nomadista.

Bauman (2007), recalca aquí que se espera que los maestros ayuden a los estudiantes a excavar en la profundidad de su carácter y su personalidad y que les enseñen el saber ser o el saber vivir antes que el saber a secas. Sin embargo, el docente será solamente un “asesor” o “consejero” y se le da un papel protagonista al estudiante, quien “paga” (sea porque estudia

en una universidad privada o porque indirectamente paga su educación con sus impuestos) para que dicho servicio le sea proporcionado, como a un cliente.

Al respecto de la transformación, se procura llevar al estudiante hacia la ética y se inspira poniendo el ejemplo, tanto en valores como en logros académicos. Los docentes observan que las actividades de sus estudiantes mejoran con el tiempo, pero hay algunos problemas para evaluar la transformación y dar una evidencia empírica de que ésta se ha llevado a cabo. De ese modo, la transformación está más enfocada hacia la práctica profesional y tiene un sentido más personal que social, además de que las deficiencias para aterrizarlo demuestran que es más algo ideal, teórico, algo que “se debe hacer”, que suena bonito, pero que es ilusorio en la práctica.

En cuanto a los estudiantes, se percibe que estos son más apáticos, pasivos y que se esfuerzan menos, además de que la relación con el docente es pobre. Aquí se comprueba lo que más arriba deploraba Bauman: que se espera que las cosas, como los vínculos, sirvan sólo durante un lapso determinado y luego se hagan pedazos, así que los estudiantes no van más allá. En palabras de una académica: “seis meses y ya es un tiempo que das la clase y ya mañana ni siquiera te saludan”. Bauman (2010), detalla que estamos perdiendo capacidad de interrelacionarnos de manera espontánea con personas reales. Por otro lado, dicha percepción de los estudiantes los retrata como seres desinteresados, impasibles y despreocupados, que requieren ser estimulados por el docente.

Hablando de la modernidad líquida, los participantes afirman que han tenido que adaptarse tanto a los estudiantes como a las Tecnologías de la Información y la Comunicación para no estancarse. En este rubro, mencionan que aun cuando éstas han generado enormes ventajas, también han traído grandes obstáculos: los estudiantes viven en la cultura del googleo, del copiar y pegar y pasan mucho tiempo distraídos en los gadgets. Nos recuerda un poco a la descripción que Bauman (2007) hace: mundo múltiple, complejo y en veloz movimiento y, por lo tanto, ambiguo, enmarañado y plástico, incierto, paradójico y hasta caótico.

En su obra *Identidad*, Bauman (2010) apunta que:

“Los moradores del moderno mundo líquido buscamos, construimos y mantenemos unidas las referencias comunitarias de nuestras identidades mientras, yendo de acá para allá, nos debatimos por ajustarnos a colectivos igualmente móviles que evolucionan rápidamente y que buscamos, construimos que intentamos mantener con vida, aunque sea por un instante, pero no por mucho más. Para hacerlo podemos comprar un teléfono móvil listo con todas las aplicaciones que podamos necesitar para dicho propósito. Con un auricular bien colocado en su sitio, acudimos a nuestro desapego desde la calle por la que caminamos, ya sin necesidad de ceremonias. Encendiendo el móvil, apagamos la calle. La proximidad física ya no colisiona con la espiritualidad remota.”

El sociólogo polaco asienta que todo está aquí, accesible ahora y al alcance de la mano y, sin embargo, insolente y enloquecedoramente distante, obstinadamente ajeno, lo mismo que los estudiantes de los participantes: insolentes, distantes y ajenos, volviéndose uno con la información. ¿O tendríamos más bien que decir perdidos en el mar de información, más allá de toda esperanza de ser comprendido cabalmente alguna vez?

Es un gran reto para el docente entonces emparejarse con los múltiples y veloces estímulos a los que se ven expuestos sus estudiantes. Si a esto agregamos que los académicos, que también viven en carne propia los efectos de la modernidad, nos enfrentamos al hecho de que no habrá un paradigma sólido de lo que significa ser docente o la conciencia de la importancia de formar al otro o de lo que se debe hacer con certeza. Pero esa es la realidad: Bauman puntúa que lo incierto es lo único certero.

Los participantes también opinan que el mundo —y con él, ellos mismos, sus estudiantes y el resto de la sociedad— está inserto en este sistema consumista, del que es casi imposible escapar. No obstante, algunos profesores pugnan por dirigir el consumo hacia fines académicos y al desarrollo personal, e incluso creen que es deber de los maestros orientar a sus estudiantes y a la sociedad hacia un consumo sensato.

En lo que respecta a la identidad docente, se infirieron tendencias imbricadas de identidad libertaria e impuesta; así como en relación a la pedagogía también se halló un híbrido cambiante de pedagogías activas o nuevas y personalistas.

Conclusiones

La modernidad líquida en el ámbito educativo supone un reto para los académicos universitarios: Deben adaptarse más rápidamente a los cambios, a la generación de nuevos

conocimientos y a las TICs. Tienen que trabajar con alumnos apáticos, pasivos, que se esfuerzan poco y que tienen una pobre relación con el docente. Esta característica dificulta la consumación de la praxis educativa que implica un ejercicio conjunto.

Con relación a su desempeño docente, se puede hablar solamente de una práctica educativa: de praxis sólo se vislumbran algunas intencionalidades que no alcanzan la acción, reflexión y transformación y no se logra una educación que emancipa. La reflexión y la praxis quedan acotadas a favorecer el aprendizaje desde un marco cognoscitivista.

Los docentes con identidad impuesta tienen dificultad para encontrar sentido en su ejercicio como maestros e identificar la importancia de su labor; se les dificulta inspirar a sus estudiantes a una reflexión. Los docentes con identidad libertaria pueden encaminar a sus estudiantes hacia la reflexión, puesto que ya las han practicado al autodefinirse y al autoafirmarse. Se infiere en su oralidad: tendencias imbricadas de identidad libertaria e impuesta que reflejan las tensiones de los académicos entre la misión de la universidad y las demandas del mercado, las políticas educativas y los cambios constantes.

Los tipos de pedagogía que predominan en la oralidad de los entrevistados son: La activa o nueva (puesto que declararon que hay que ir al ritmo de los estudiantes y adaptarse a éstos) y la personalista (por la intención de desarrollar una conciencia crítica y el análisis de la realidad social): ambas tendencias también formarían un híbrido cambiante.

Referencias

Lozada, 2010, Bauman, Zygmunt. Identidad. Buenos Aires

Gedisa, 2007, Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona.

Fondo de cultura económica, 2002, Modernidad líquida. Buenos Aires

Sobre la educación en un mundo líquido. Barcelona: Paidós, 2013.

Beaudin, Bart. Experiential Learning: Theoretical Underpinnings. Education & Training Team, Colorado State University: 15, 1995.

- Bórquez, Rodolfo. *Pedagogía crítica*. México: Trillas, 2007.
- Camarena, Eugenio. *La enseñanza: imaginarios docentes*. México: Gernika, 2009.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores, 2005.
- García, Luisa. *La praxis del docente universitario y sus retos ante la construcción de la condición humana*. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación, Buenos Aires, Argentina, 2010.
- González, Luis. El concepto de praxis en Marx: la unidad de ética y ciencia. *Realidad* 19: 195-226, 1991.
- Jiménez, María del Carmen. Paulo Freire: educación, humanización y democracia. En Paulo Freire: praxis de la utopía y la esperanza, 55. Colima: Universidad de Colima, 2007.
- ONU. International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. Organización DE las Naciones Unidas. 1966. Disponible en: <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>. Consultado el: 25 de octubre de 2015.
- Quiroz, María. Formación polivalente e identidad profesional de los interventores educativos. *Revista de la Educación Superior*: 104, 2014.
- Sánchez, Adolfo. Mi obra filosófica. En *Praxis y filosofía. Ensayos en homenaje a Adolfo Sánchez*, 442. México: Grijalbo, 1985.
- Subsecretaría de Educación Superior. *Objetivos*. 2013. Disponible en: http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/objetivos/_rid/174/_mto/3/_wst...ized?url2print=%2Fwb%2Fses%2Fobjetivos&imp_act=imp_step3&page=0. Consultado el: 15 de febrero de 2013.
- Yurén, María Teresa. La filosofía de la praxis educativa. Una construcción a partir de la obra de Adolfo Sánchez Vázquez. En *Vida y obra. Homenaje a Adolfo Sánchez Vázquez*,

ed. Ambrosio Velasco, 245. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2009

La formación de las nociones científicas en las estudiantes de la LEP para facilitar la comprensión de los textos de psicología

Fokin Sergei Konstantinovich

Escuela Normal No. 3 de Toluca

se_kom@hotmail.com

Recepción: 04 Enero 2018

Aprobación: 28 Abril 2018

Resumen

El tema del artículo presentado fluye aparentemente hacia fuera del trayecto psicopedagógico, el cual rescata solo un espacio formativo de tipo pedagógico o psicológico. Esta situación puede explicarse por la existencia de las creencias del docente, quien tiene en la mente las ideas de que la abundancia de los medios del salón de clase, de una buena enseñanza, de la aplicación de las estrategias efectivas y el conjunto de los andamios complementarios de la asesoría y tutoría procura buenos resultados en el aprendizaje significativo de las estudiantes. Se considera, que la creencia, el deseo y la esperanza son estados mentales representacionales mediante los pensamientos de los seres humanos (Crane, 2008), pero es necesario dar cuenta que es inconveniente señalar que la creencia de todo el capital humano de la escuela tiene el enlace pedagógico y puede ser explicada a través de los principios del mismo. La cosa es que hay dudas, en que camino destinar cuando la docente forma “algo” en la mente de la estudiante. Para poder explicar cómo se representa en la mente de la estudiante la palabra transmitida por la docente con su propio pertenecido nada más a la palabra el significado, en el trabajo se analiza el medio de la pedagogía psicológica, las relaciones entre las disciplinas de pedagogía y psicología y la influencia mutua entre ellas. Es claro, que la psicología nos acerca al entendimiento del proceso, lo cual nos conduce ni más ni menos en el labirinto de la conciencia humana. El compromiso que tiene que manifestar la psicopedagógica es tratar de esclarecer en la forma fundamental la psíquica y la conciencia del ser humano, las cuales son efectos de la auto-organización biológica (Dubrovsky, 2007) determinados en el proceso de la evolución del ser humano. La investigación como sí, muestra una acumulación de los problemas académicos en la enseñanza y aprendizaje: por un lado, la escasez formativa de las nociones científicas en las estudiantes de LEP de los Cursos en el Plan 2012, por el otro, agravamiento por las

traducciones erróneas al español de las fuentes teóricas y, principalmente, de las nociones y los términos de psicología. El problema se encuentra en los dos interrogantes: ¿Cómo se transmite la noción desde la mente del docente a la mente de la estudiante? y ¿Si, la noción es errónea por la traducción, la puede asimilar? Los objetivos fueron: analizar las formas de la adquisición y asimilación de las nociones por la estudiante y comprobar, que las nociones de la teoría de L. Vygotsky y sus traducciones en español, son adecuadas. Resultados obtenidos fueron: por un lado, la construcción del esquema psicológico de la transmisión de la palabra y su transformación a la noción científica, lo cual se notó como una ascensión de lo real hacia lo abstracto mediante las funciones procesuales, desarrollando la mente y el habla de la estudiante; por el otro, las traducciones de inglés al español de textos incompletos falsificados, tienen injustificablemente los cambios drásticos de las nociones científicas propias de L. Vygotsky.

Palabras clave: la noción científica, la mente, traducción de textos.

The formation of scientific notions in LEP students to facilitate the understanding of psychology texts

Abstract

The theme of the article apparently flows outwards from the psychopedagogical path, which rescues only a formative space of a pedagogical or psychological nature. This situation can be explained by the existence of teachers' beliefs, who have in mind the ideas that the abundance of classroom resources, good teaching, the application of effective strategies, and the complementary scaffolding of mentoring and mentoring all contribute to good results in meaningful student learning. Belief, desire and hope are considered to be representative mental states through the thoughts of human beings (Crane, 2008), but it is necessary to realize that it is inconvenient to point out that the belief of all human capital in the school is pedagogically linked and can be explained through the principles of the school. The thing is that there are doubts, on what path to assign when the teacher forms "something" in the student's mind. In order to explain how the word transmitted by the teacher with her own belonging to the word "meaning" is represented in the student's mind, the work analyzes the medium of psychological pedagogy, the relations between the disciplines of pedagogy and

psychology and the mutual influence between them. It is clear that psychology brings us closer to the understanding of the process, which leads us no more and no less in the labyrinth of human consciousness. The commitment that the psychopedagogical has to manifest is to try to clarify in the fundamental form the psychic and the consciousness of the human being, which are effects of the biological self-organization (Dubrovsky, 2007) determined in the process of the human being's evolution. The research as if, shows an accumulation of academic problems in teaching and learning: on the one hand, the formative shortage of scientific notions in the LEP students of the Courses in the 2012 Plan, on the other, worsening by the erroneous translations into Spanish of the theoretical sources and, mainly, of the notions and terms of psychology. The problem is found in the two questions: How is the notion transmitted from the teacher's mind to the student's mind? and If the notion is erroneous by translation, can you assimilate it? The objectives were: to analyze the forms of acquisition and assimilation of the notions by the student and to verify that the notions of L. Vygotsky's theory and its translations in Spanish are adequate. Results obtained were: on the one hand, the construction of the psychological scheme of the transmission of the word and its transformation to the scientific notion, which was noted as an ascent from the real to the abstract through the procedural functions, developing the student's mind and speech; on the other hand, the translations of incomplete falsified texts from English to Spanish, have unjustifiably drastic changes of the scientific notions characteristic of L. Vygotsky

Keywords: the scientific notion, the mind, translation of texts.

Introducción

El tema de la formación de las nociones científicas en las estudiantes de la LEP para facilitar la comprensión de los textos de psicología fluye aparentemente hacia fuera del trayecto psicopedagógico el cual rescata solo un espacio formativo de tipo pedagógico y psicológico. Esta situación, por ejemplo, puede explicarse por la existencia de las creencias del docente, quien tiene en la mente las ideas de que la abundancia de los medios del salón de clase, de una buena enseñanza, de la aplicación de las estrategias efectivas y el conjunto de los andamios complementarios de la asesoría y tutoría procura buenos resultados en el aprendizaje significativo de las estudiantes.

Aceptamos, que la creencia del docente sea una creencia y aparte un deseo de todo el personal de la escuela, que el proceso académico en la formación de los conocimientos y nociones científicos propiciados por el docente es un logro natural, esperable y afectivo. Considérese, que la creencia, el deseo y la esperanza son estados mentales representacionales mediante los pensamientos de los seres humanos (Crane, 2008).

Sí creemos que la docente que crea, que forma las nociones en las estudiantes que crean, que asimilan las nociones iguales a las de la docente y también crean que la creencia que usa la docente sobre la formación de las nociones en ellos es una creencia genuina; entonces, el proceso de la formación inicial indudablemente está beneficiado: se cumplen los objetivos de la calidad.

La creencia, el deseo y la esperanza, como dice Crane, son los pensamientos, pero es necesario dar cuenta que es inconveniente señalar que la creencia de todo el capital humano de la escuela tiene el enlace pedagógico y puede ser explicada a través de los principios del mismo. La cosa es que hay dudas, en que camino destinar cuando la docente forma “algo” en la mente de la estudiante.

Para poder explicar cómo se representa en la mente de la estudiante la palabra transmitida por la docente con su propio pertenecido nada más a la palabra el significado, en el trabajo se analiza el medio de la pedagogía psicológica, las relaciones entre las disciplinas de pedagogía y psicología y la influencia mutua entre ellas. Es claro, que la psicología nos acerca al entendimiento de ese proceso, lo cual nos conduce ni más ni menos en el labirinto de la conciencia humana.

El compromiso que tiene que manifestar la psicopedagógica es tratar de esclarecer en la forma fundamental la psíquica y la conciencia del ser humano, las cuales son efectos de la auto-organización biológica (Dubrovsky, 2007) determinados en el proceso de la evolución y restablecidos en el largo periodo de millones de años.

Lo importante es subrayar que la comprensión del proceso de la representación mental de una noción en el cerebro de la estudiante, que a su vez se puede nombrar como la formación de la noción, soluciona el problema del entendimiento del cambio en el entorno

formativo que propuso la Reforma Integral de la Educación Básica. Según ella, transformar el medio educativo, lee entre líneas – y, *también, la mente del alumnado*, es un anhelo y aspiración de encontrar un camino que arrastra hacia al desarrollo político, económico, social y cultural del país.

La investigación como sí, muestra una acumulación de los problemas académicos en la enseñanza y aprendizaje: por un lado, la escasez formativa de las nociones científicas en las estudiantes de LEP de los Cursos en el Plan 2011, por el otro, agravamiento por las traducciones erróneas al español de las fuentes teóricas y, principalmente, de las nociones y los términos de psicología. Estas circunstancias arrastraron la modificación del contexto de la obra del autor. Se trata del libro “Pensamiento y lenguaje” de L. Vygotsky (Vygotsky, 1995) y sus traducciones al español. La meta de la investigación no es resolver los dos problemas, sino demostrar el porque se debe solucionarlos de inmediato.

De hecho, en el documento se incorporaron los dos misterios entrelazados y causados recíprocamente y se desarrollaron como las dos líneas del mismo problema: la traducción de las nociones, como: la mente, pensamiento, el habla y la palabra y su formación en la estudiante de la LEP. El antecedente de la presente investigación fue una estructura del conjunto de los problemas que se llamaba “Nudo Gordiano”. Se mostró en una intervención pedagógica mediante la investigación con el título de “Técnica de enseñanza en el 1º grado de la LEP”.

Los problemas que formaban el Nudo Gordiano fueron detectados en las asignaturas Desarrollo Infantil I y II (SEP, 2002) y Adquisición y Desarrollo del Lenguaje (2001) y se presentaron como la ausencia del conocimiento teórico previo de Psicología en las alumnas de nuevo ingreso, el entendimiento de las teorías psicológicas, entre ellas la Teoría de Piaget y Vygotsky y la aplicación del conocimiento teórico en las primeras prácticas de los alumnos en escuelas de preescolar. El Nudo Gordiano necesitaba desenlazar mediante investigación para transcribir, conceptualizar y traducir al español las nociones y analizar su formación en las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Marco teórico

El Plan de estudios para la Licenciatura en Educación preescolar de 2012 (Acuerdo 650) puntualiza indispensablemente los componentes de perfil de egreso, los cuales son precisados por ámbitos de la formación docente y un conjunto de competencias genéricas y específicas. Los ámbitos se entienden como las esferas de la profesionalidad docente y las competencias como el conjunto de saberes que debe desarrollar una educadora egresada de la Escuela Normal en la educación preescolar para enfrentar los retos que la sociedad y el campo profesional le demanda.

La educación en el aula se realiza a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde actúan los principales partícipes: la estudiante y formador académico. Estos representantes tienen un fin esencial de formar un profesionista con competencias. Para triunfar las competencias profesionales se requieren saberes de tipo factual, conceptual, procedimental y actitudinal, que hacen referencia al rasgo de integralidad con el que cuentan las competencias. Estos saberes permiten contar con un referente para construir zonas curriculares y buscar una articulación y una coherencia de la transversalidad de los cursos dentro la malla curricular.

La malla se estructuró a través de los trayectos formativos los cuales se interrelacionan entre sí para alcanzar el cumplimiento de las competencias. El interés particular de la investigación fue analizar a través de los trayectos psicopedagógico y preparación para la enseñanza y el aprendizaje la pedagogía psicológica, la cual tiene una gran importancia en larga historia de la humanidad y, probablemente, puede revelar y esclarecer de algún modo el proceso de la transición de la noción de una mente a la otra.

La pedagogía psicológica es una rama independiente de la ciencia psicológica y tiene su propio objeto del estudio lo cual no es sólo el desarrollo psíquico del hombre, sino su papel en el proceso de la formación y educación, es decir, los ciertos tipos de actividades, los hechos, los mecanismos y las pautas de la exploración humana en la experiencia histórico-cultural. Psicopedagógica estudia los patrones de la adquisición de conocimientos, destrezas y habilidades; las características de la formación del pensamiento creativo en los estudiantes; el impacto de la capacitación y la educación en el desarrollo mental y los rasgos psicológicos de la personalidad del alumno y maestro.

El contenido real de la investigación de la pedagogía psicológica esta en los estudios de una actividad psicológica de la estudiante, en el proceso específico de la educación y formación. Con esa proposición, las relaciones entre la pedagogía y psicología son recíprocas y correlacionadas. La psicología es un medio de la búsqueda y el encuentro de unas respuestas sobre la formación de las nociones en la conciencia del ser humano, la cual es un problema del desarrollo de la mente en el proceso educativo. Para facilitar el entendimiento del problema de las ocurrencias de las ideas, palabras y nociones en la otra mente, o mejor dicho, las representaciones mentales, es necesario hacer un recorrido detallado por la historia de educación complementando una visión amplia a través perspectivas teóricas de los grandes pedagogos, psicólogos y científicos.

La historia de la psicopedagogía se distribuye en etapas, los modelos didácticos y las teorías del aprendizaje en el enfoque crítico: conductuales-funcionales, cognitivas y ecológica. Las teorías educativas y científicas, en realidad, siguieron por la meta de encontrar los métodos psicológicos en un sistema de aprendizaje y enseñanza que se adapte a las demandas de la sociedad. La mayoría de ellas están ligadas al problema de la transferencia, transmisión y adquisición del conocimiento, por lo tanto, en ellas se manifestaron los diversos desafíos comunes, tales como: el fortalecimiento de las formas de educación, la comunicación docente, la formación y la colaboración del profesorado y la gestión del conocimiento del dominio.

Al mismo tiempo, los propósitos demostraron la insuficiencia de la explicación de los mecanismos cognitivos de asimilación y adaptación del conocimiento nuevo y, en efecto, la pedagogía psicológica de hoy que es una sección especial que tiene por objeto las actividades psicológicas en el aprendizaje y la formación, debe responder a la interrogación: ¿Cómo se transmite la noción desde la mente de la educadora a la mente de la estudiante? Antes de contestar a la interrogante, hay que anotar, que existe un arsenal de las teorías filosóficas y psicológicas recientes de la mente, el núcleo el cual se manifiesta mediante representaciones mentales.

Al conocimiento del interesado, enumeramos algunos corrientes teóricos actuales y sus principales protagonistas, que son: *interaccionismo* (Popper, Eccles); *materialismo emergentista* (Bunge, Swartz, Chalmers); *materialismo científico* (Armstrong, Feyerabend,

Feigl,); *materialismo eliminativo* (Sellars, Rorty, Quine, Churchland) *fisicalismo* (Carnap, Smart,); *teoría de la teoría* – TT (Nichols, Stich); *funcionalismo* (Putnam, Searle, Dubrovsky, Dennett). Tomando en cuenta los avances teóricos, buscamos el camino de encontrar la respuesta en la bifurcación de la psicopedagógica.

La característica común de las mismas ramas es la realidad de las actuaciones psicológicas de las estudiantes y los procesos educativos, pero no se puede poner el signo de la igualdad entre ellos y su relación. Esto nos conduce a ver las diferencias que existen entre la psicología y la pedagogía y nos hace evidente que la esfera de la realidad, que es el objeto de estudio de la psicología educativa, no coincide con la esfera de la realidad, que es el objeto de la pedagogía en el marco de la formación de las nociones científicas. En otras palabras, no se encuentra la relación causal por medio psicopedagógico en el proceso de transmisión de una palabra, su adquisición y generalización a la noción en la conciencia de la estudiante. Entonces, la desigualdad existente esta en los objetos de los ámbitos de la psicología y pedagogía.

Hay necesidad de precisar muy claramente este escenario para dar cuenta a la formación de las nociones científicas en la mente de las estudiantes y determinar el rol de cada una de las ciencias: por un lado, la psicología describe la actividad psicológica de la estudiante (actividad cognitiva); por el otro, la pedagogía representa los procesos activos de la enseñanza y aprendizaje de la estudiante (actividad formativa). Es el momento de confirmar, que los datos psicológicos no pueden ser como la única base sobre la cual se construye el proceso educativo y en el mismo tiempo, los testimonios pedagógicos no pueden formalizar los elementos del contenido psicológico. Es donde surge el problema de la formación de las nociones en las estudiantes.

Procedimiento

La noción es una forma del pensamiento que refleja generalmente las cosas y fenómenos mediante la determinación de sus características. A diferencia del término (*terminus*), el cual define o designe algo, la noción significa algo. El concepto (*conceptus*) también se distingue de la noción y se presenta como el contenido de la noción en la detracción de la forma lingüística de su manifestación. Según R. Carnap (1937), es un intermedio entre las

manifestaciones lingüísticas y sus denotadas correspondientes. La noción de carácter científico significa que la misma fue comprobada por alguna ciencia.

El caso abstruso que observamos en el aula fue la discusión y el entendimiento de las nociones “la mente”, “pensamiento”, lenguaje” y “el habla” las cuales se presentaban en la obra “Pensamiento y lenguaje” de Vygotsky (Vygotsky, 1995).

El análisis del medio del proceso de aprendizaje se complicó por la traducción, desde nuestro punto de vista, errónea de la obra “Pensamiento y lenguaje” de Vygotsky. La duda se formalizó desde la base de la argumentación la cual se presenta en lo consecuente: el título del libro es “Myshlenie y rech” y el subtítulo del capítulo No. 7 es “Mysl y slovo”. Como vemos, las primeras palabras de los títulos son diferentes por sus estructuras sintáctica y semántica y en efecto tienen diferentes significados, pero en español traducidos de manera igual: “Pensamiento”.

El uso apropiado nos encamina a los siguientes interrogantes: en primer lugar, ¿Cómo, dónde y con qué, aparece la noción en el cerebro de la estudiante? y en el segundo lugar, ¿Si la noción es errónea por la traducción, la puede asimilar?

Objetivos

Analizar las formas de la adquisición y asimilación de las nociones por la estudiante para facilitar la comprensión de los textos de psicología, identificar las nociones que presenta el curso Psicología del desarrollo infantil, módulo II, “Modelos y teorías psicológicas del desarrollo humano en la infancia” y comprobar, que las nociones de la teoría de L. Vygotsky y sus traducciones en español, son adecuadas.

Hipótesis

Estamos enterados que en el proceso de aprendizaje no sólo la acumulación mecánica de los conocimientos es importante, sino también es el cambio y desarrollo de la actividad psíquica y, en primer lugar, la mente. Según Vygotsky (Vygotsky, 2008-2009), hay dos extremos opuestos que son las soluciones del problema: por un lado, las teorías que declaran que el aprendizaje ocurre mediante el desarrollo de la mente; por otro lado, las teorías que se formulan de que el desarrollo es el aprendizaje mismo. En la realidad, siempre se presenta el

problema del desarrollo mental y aprendizaje de las estudiantes. Este obstáculo tenemos que concretizar y tratar de resolver desde un asunto de facto de aprendizaje: las estudiantes dominan la noción científica. En caso de la traducción incorrecta la noción aparece como un falso contexto.

Exposición general

El problema de la formación de la noción científica está guiando a las tres procedencias acreditadas en la ramificación de la ciencia: filosofía, psicología y pedagogía. Sería taimado por parte de cada una de estas fuentes instruir que parece que una noción es claramente determinada por ella. Por ejemplo, la pedagogía no produce y no crea algunas nociones del desarrollo del ser humano y debe asimilar prematuramente a poner en funcionamiento el entendimiento de las nociones y terminología de otras ciencias. Como la mayoría de los libros didácticos del Curso “Psicología del desarrollo infantil” que son el contenido de las antologías, están traducidos de inglés al español, de vez en cuando, se usan las nociones sin la definición correcta, entre ellas son: conciencia, mente, pensamiento, percepción, lenguaje y el habla.

Con la aspiración de responder a las preguntas presentadas anteriormente, tenemos en cuenta lo siguiente: en primer lugar, es lo que no puede tener una alumna en la mente, entonces, ella no puede saber; en el segundo lugar, es algo, que apareció en su mente a través del habla de la docente y se presentó como una noción del objeto. Así se genera un problema, el objetivo de saber, como se efectúa la transición de la noción del mismo desde un desconocimiento al conocimiento en la conciencia de la estudiante. El objeto es la palabra que exterioriza la noción “mente”. En este proceso, según lo especificado no es la palabra, sino un sistema de las operaciones mentales que esta tras de la palabra.

Suponemos que la alumna conoce la palabra “la mente” y es capaz de identificar correctamente el objeto que es la mente. Sin embargo, la estudiante no tiene la madurez de llevar el nombre de la palabra hasta el objeto para conocerlo, pensarlo en sus relaciones y uniones reales los cuales deben estar generalizados en la noción científica. Es evidente, que la generalización que se encuentra en la mente de la alumna detrás de la palabra “la mente”, y la generalización que es la noción científica de la mente, tal y como aparece en el sistema

de la ciencia y en la psicopedagógica, no coinciden. De lo contrario, no habría necesidad de ningún procedimiento en el futuro.

El movimiento o bien, la transición a esta síntesis superior de la generalización, es decir, un movimiento hacia el conocimiento más completo y exhaustivo de la realidad que se refleja en esta noción, forman el contenido del proceso mental. El contenido generalizado se transforma a una categorización. Desde entonces, la noción “mente” en psicopedagógica debe usarse como la categoría y no como un término o un concepto.

Por lo tanto, es imprescindible subrayar que la formación de las nociones científicas en las estudiantes de la LEP puede tener un nexo entre el desarrollo mental, el pensamiento lógico-abstracto y la argüida científica. Desde este punto de vista, podemos aclarar algunas dudas. La estudiante percibiendo la palabra “la mente” tiene que asimilar y acomodar a través de la mente usando el pensamiento, todo el contenido lingüístico de la palabra “mente” como una noción científica.

El contenido lingüístico se forma con los elementos semánticos, sintácticos, fonéticos y significativos que permitan reconocer la palabra. La dificultad que existe en comprenderla, que psicológicamente se conoce por un movimiento de la generalización de la palabra a través de su significado (Vygotsky), está en la necesidad de poseer “la permeabilidad” a la mente de la estudiante, como una capacidad del rendimiento o bien decir, una actividad esforzada de infiltrar a la mente.

Podemos pensar en un esquema de este proceso de la siguiente manera: en la mente de la estudiante está presente una idea conocida acerca de un objeto en particular con su significado particular de la realidad objetiva; psicológicamente, es un acto de la representación de lo concreto como un significado real que es la parte interna de la palabra apropiada por la estudiante.

Se caracteriza por su propia estructura interna de enlaces concretos y reales a su relación directa con la realidad y se basa en una experiencia real y relativamente limitada de la estudiante. Vamos a suponer que antes de la generalización de la noción científica en la mente de la estudiante existe un movimiento de la transmisión de la palabra “la mente” y su

contenido lingüístico desde un docente que habla comunicando hacia a la estudiante que escucha. Por lo tanto, la palabra “la mente” se dividió en los símbolos como el habla y el escucha. Estos símbolos no aparecieron de ningún lado del cualquier medio, ni de ninguna nada más única persona que pronunciaba y la otra que escuchaba. Estos símbolos son unos de los representantes del significado de la palabra. Con estos símbolos la acción de la permeabilidad está obteniendo la fuerza de perturbar la mente.

En este momento la mente puede alterarse, desordenarse, agitarse y desconcentrarse. Pero la naturaleza no permita el caos de la mente, lo contrario es la patología. La naturaleza establece los niveles de “la perspicacia” o de “la clarividencia” de la mente: el símbolo del significado de la palabra para acudir a partir de un estado hacia el otro debe influirse a la mente con un solo significado del símbolo y a través de su perspicacia instituye el túnel en la mente para determinar la generalización y por el mismo hecho elaborar la noción.

Por eso se dicen: la mente sagaz. Como podemos observar, la elaboración de la noción tiene como la base formal las siguientes funciones: “la permeabilidad”, “la perspicacia” y “la generalización”. Cada una de las funciones está en la relación de “causa – efecto”, pues sin la permeabilidad no se efectúa la perspicacia, sin la perspicacia no aparece la generalización, sin la generalización no hay la necesidad de la permeabilidad.

En este momento la palabra está en el principio de su desenvolvimiento en la mente, pero todavía no tiene su madurez. Sucesivamente el desarrollo de los significados de los símbolos de la palabra, compara con la acomodación de Piaget, conduce a la madurez de la palabra ampliando la parte razonable del habla, se origina en la estudiante el desarrollo de la mente y del lenguaje hablado.

La estudiante esta lista de usar la noción. Vygotsky escriba con las palabras de Tolstoi: “La palabra casi siempre esta lista entonces, cuando esta lista la noción” (Vygotsky, 2008-2009). Ahora es fácil de leer el capítulo siete (“Pensamiento y palabra”) de la obra “La mente y el habla” de Vygotsky y entender la diferencia entre la mente y el pensamiento, la palabra y la noción.

La otra parte de la investigación está ligada con el problema de la traducción errónea de las obras de Vygotsky, en concreto, del libro “Pensamiento y lenguaje”, lo cual no se persistió sin los errores metodológicos, inexactitudes e inserciones erróneas. Mecacci (Mecacci, 1976) ha evidenciado en sus comentarios sobre las obras Vygotsky, que existen numerosas diferencias incomprensibles de las tres ediciones rusas entre 1934, 1956 y 1982 las cuales al momento de traducción se triplicaron los graves errores (Rieber & Carton, 1987).

Según los autores (Van der Veer, Yasnitsky, 2010), los errores se clasificaron en las siguientes “subcategorías”: las inexactitudes, es cuando se incluyeron todos los cambios de los textos e ideas de Vygotsky originales y los intentos de falsificarlas; la supresión de términos, es cuando los libros de Vygotsky publicados en la URSS fueron censurados (Vygotsky, 1934) y las citas no identificados.

Por otro lado, las traducciones de inglés al español además de textos incompletos falsificados, también tienen injustificablemente los cambios drásticos de las nociones científicas propias de L. Vygotsky, es decir, que la traducción incorrecta de las nociones científicas llama, en primer lugar, los cambios de las ideas propias del autor y probablemente la mentalidad de los sujetos del proceso enseñanza y aprendizaje.

Como se mencionaba anteriormente, las palabras el “pensamiento” y el “lenguaje” en el libro deben traducirse como la “mente” y el “habla” y en el séptimo capítulo “el pensamiento” y “la palabra”. El manejo correcto de las nociones en todo el contenido del libro debería ser a través de una nueva traducción. Esto va a dar nueva imagen a las ideas y los conceptos en el aspecto del desarrollo psicológico del niño y va a complementar las teorías psicopedagógicas con una visión humanística de un gran científico.

Resultados

Resultados encontrados de la investigación son, el esquema psicológico de la transmisión de la palabra y su transformación a la noción científica, lo cual es una ascensión de lo real hacia lo abstracto mediante las funciones procesuales desarrollando la mente y el habla de la estudiante: “la permeabilidad”, “la perspicacia” y “la generalización”. Así como, la clasificación de las nociones de carácter científico y su formación en las estudiantes de la

LEP para facilitar la comprensión de los textos de psicología. Por lo que se recomienda difundir un curso de la formación de las nociones científicas.

Bibliografía

Carnap, R. (1937). *The Logical Syntax of Language*. London: Kegan Paul Trench, Trubner & Co.

Crane, T. (2008). *La mente mecánica. Introducción filosófica a mentes, máquinas y representación mental*. México: FCE.

Mecacci (1976). *La psicología soviética 1917-1936*. Bolonia, Mulino. Plan de Estudios de Licenciatura en Educación preescolar (2012). Acuerdo No.650.

Rieber, R. W., & Carton, A. S. (Eds.). (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky*. Vol. 1: Problems of

General Psychology. New York: Plenum. PE 1.

SEP (2002). *Desarrollo Infantil I y II. Programas y materiales de apoyo para el estudio*. Licenciatura en Educación Preescolar. 1º y 2º semestres. México: SEBN de la SEP

SEP (2001). *Adquisición y Desenvolvimiento del Lenguaje I y II. Programas y materiales de apoyo para el estudio*. Licenciatura en Educación Preescolar. 2º y 3º semestres. México: SEBN de la SEP.

Veer, Van der R., Yasnitsky, A. (2011). *Vygotsky in English: What Still Needs to Be Done*. Springerlink.com

Vygotsky, L.S. (1987). *The collected works, "Thinking and speech"*. Rieber & Carton (eds.). Nueva York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Editado por A. Kozulin. España: Paidós.

Vygotsky, L.S. (2008-2009). *The collected Works (10 vol.)*. Moscú: Pedagogicheskaja kniga.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM); una mirada desde los documentos oficiales y la perspectiva de los actores sociales

Raúl González Pérez

Plantel Nezahualcóyotl de la Escuela Preparatoria
Universidad Autónoma del Estado de México
ragope07@hotmail.com

Fernando Carreto Bernal

Facultad de Geografía
Universidad Autónoma del Estado de México
fcaretomx@yahoo.com.mx

Recepción: 05 Enero 2018
Aprobación: 28 Abril 2018

Resumen

En los albores del siglo XIX se han presentado para México una serie de cambios sustantivos en materia educativa, tal es el caso de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) que desde 2008 iniciara, primero con su planeación, enseguida con su operatividad y muy distante, hasta ahora, con su evaluación. Estos son los motivos por los que se ha trabajado el tópico que aquí se presenta, un tema que invita a reflexionar sobre su pertinencia y factibilidad. El estudio incluye la revisión de los documentos oficiales y la perspectiva de los actores sociales, desde los principios de la pedagogía institucional, a través del análisis entre lo instituido y lo instituyente. Los resultados del trabajo de investigación nos remiten a una discrepancia entre los procesos académicos y las prácticas institucionales. El documento se estructura en tres apartados principales; en el primero se describen los documentos oficiales de la RIEMS, en el segundo se presentan las voces de los actores sociales en diferentes roles y escenarios para concluir en la tercera parte se derivan los resultados sobre la evaluación.

Palabras clave: RIEMS, instituido, instituyente, documentos oficiales, actores sociales

The Comprehensive Reform of Higher Secondary Education (RIEMS) at the Autonomous University of the State of Mexico (UAEM); a look from the official documents and the perspective of the social actors

Abstract

At the beginning of the 19th century, a series of substantive changes in education were presented for Mexico, such as the Comprehensive Reform of Higher Secondary Education (RIEMS), which began in 2008, first with its planning, then with its operationalization and, until now, with its evaluation. These are the reasons why the topic presented here has been worked on, a topic that invites reflection on its relevance and feasibility. The study includes the revision of official documents and the perspective of the social actors, from the principles of institutional pedagogy, through the analysis between the instituted and the instituent. The results of the research work point to a discrepancy between academic processes and institutional practices. The document is structured in three main sections: the first describes the official RIEMS documents, the second presents the voices of the social actors in different roles and scenarios, and the third part concludes with the results of the evaluation.

Keywords: RIEMS, instituted, instituent, official documents, social actors

Introducción

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), es una revisión del currículo académico manejado por las diversas instituciones que imparten los estudios de bachillerato en México. La reforma a través de sus cuatro pilares (marco curricular común (MCC), oferta de la educación media superior, profesionalización de servicios educativos y certificación nacional) busca unificar planes de estudio del bachillerato en el país y profesionalizar los servicios académicos que se brindan en este nivel educativo. El programa propone la creación de un sistema nacional de bachillerato (SNB), dentro de un marco de diversidad basado en competencias, donde la educación esté centrada en el aprendizaje y no en la enseñanza.

Es decir, los distintos sistemas y modalidades de bachillerato del país conservan su identidad académica, únicamente se ajustan al desarrollo de programas de estudio basado en competencias genéricas, disciplinares, básicas y profesionales, establecidas en la RIEMS.

Involucra a todos los sistemas que la componen, para dotar a los estudiantes, docentes y a la comunidad educativa de nuestro país de los fundamentos teórico-prácticos para que el nivel medio superior sea relevante en el acontecer diario de los implicados.

La RIEMS manifiesta el compromiso académico de los profesores hacia su práctica docente. “Ser consciente del actuar docente implica identificar debilidades y asumir el compromiso de mejorar el nivel de desempeño para consolidar el perfil del docente, establecido como parámetro para ingresar al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB)” (Colín, F. O., 2012, p. 7).

Documentos oficiales

El siguiente apartado hace referencia a las bases educativas sobre las que se ha construido la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: El significado de una reforma educativa, ¿para qué una reforma?, la del 2003 como referente de la actual, los principios básicos de la misma, los pilares de la reforma, los retos del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), los elementos del marco curricular común (MCC), el perfil de egreso y los particulares que se derivan de estas características. Se alude también a la significancia con que se conoce a las competencias genéricas, competencias docentes y competencias disciplinares.

Los diversos subsistemas del bachillerato en México quedaron consolidados a finales del siglo XX. En este sentido, y de manera particular, cada subsistema diseñó objetivos de ingreso y egreso para sus estudiantes. Hoy, en los albores del siglo XXI, la Secretaría de Educación Pública (SEP), a partir del modelo educativo por competencias, pretende unificar los criterios del bachillerato sin importar la diversidad de sus objetivos. Sólo se busca la identidad del bachillerato sin cambiar planes, con esto se atienden necesidades ya descubiertas con anterioridad: mayor cobertura, movilidad y permanencia de sus estudiantes.

Sin embargo, a poco menos de una década de su puesta en marcha, y muy a pesar de las buenas intenciones del nuevo modelo educativo por competencias, ha generado incertidumbre entre sus practicantes. Aún quedan preguntas sin responder: ¿va a continuar el modelo educativo por competencias?, ¿cómo será su evaluación?, ¿se han cumplido los objetivos del nuevo modelo?

En fin, estamos al tanto de lo que pueda ocurrir. Pese a la incertidumbre que embarga a propios y extraños, la RIEMS sigue su curso. La reforma educativa presenta en su estructura una secuencia lógica que invita a reflexionar sobre su contenido y los alcances que puede lograr, en caso de dar cumplimiento a lo convenido en cada una de sus partes.

Ante lo expuesto, en este apartado, se pretende dar cuenta sobre su estructura y organización de acuerdo con lo establecido en los documentos oficiales y bajo el propósito de distinguir las interpretaciones personales de los actores educativos, y visualizar así, las intenciones sobre las que fue cimentada la reforma educativa en turno. Las definiciones mostradas fueron tomadas y reestructuradas con el Diplomado en Competencias Docentes, cursado en el plantel Nezahualcóyotl de la escuela preparatoria, en 2011. De este modo, se enmarcan los siguientes aspectos:

- *Principios básicos.* La Reforma Integral de la Educación Media Superior, bajo el enfoque por competencias, examina los principios básicos sobre los cuales fue creada: reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato, pertinencia y relevancia de los planes de estudio, tránsito entre subsistemas y escuelas.
- *Pilares.* La Reforma Integral de la Educativa Media Superior contempla cuatro pilares que conducen al bachillerato hacia las acciones de evaluación de la calidad: marco curricular común (MCC), oferta de la educación media superior, profesionalización de servicios educativos y certificación nacional.
- *Retos del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).* Encontrar objetivos comunes entre los subsistemas para formar alumnos con conocimientos y habilidades que les permitan desarrollarse en sus estudios superiores, en el trabajo y en la vida, con actitudes y valores positivos; definir la identidad de la enseñanza media superior (EMS); ampliación de la cobertura; mejoramiento de la calidad y búsqueda de la equidad.
- *Elementos del Marco Curricular Común (MCC).* La construcción de un marco curricular común va a permitir que todos los subsistemas del bachillerato cuenten con

desempeños finales compartidos, traducidos éstos, como conocimientos, habilidades y actitudes que deben poseer los alumnos del nivel medio superior al concluir sus estudios o, incluso, al interrumpirlos para incorporarse al ámbito laboral. Se logra así, la articulación de los subsistemas y su correspondiente perfil básico.

Lo anterior no significa que se deban modificar los planes de estudio, más bien, complementarlos y enriquecerlos para que éstos sean más flexibles a partir de la inclusión de las competencias genéricas y disciplinarias. Los elementos del marco curricular común son estrategias que permiten atender los retos de la educación media superior, es decir, debe existir empatía entre el perfil de egreso y la equidad; las competencias y la calidad; la flexibilidad y la cobertura.

De acuerdo con la estructura que presenta la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), son estos primeros cuatro puntos: principios básicos de la reforma, pilares de la reforma, retos del sistema nacional de bachillerato y elementos del marco curricular común, los que dan identidad al Bachillerato en México. En consecuencia, cada institución educativa del nivel medio superior que ingresa al SNB, asume el compromiso de capacitar a sus docentes mediante el Diplomado en Competencias Docentes, en tanto, los docentes se habitúan al nuevo modelo educativo, para lograr el perfil de egreso deseado.

Perfil de egreso. Los egresados del sistema nacional de bachillerato deberán desarrollar las once competencias genéricas que constituyen el perfil del egresado. Las competencias genéricas se organizan en seis categorías: (1) el alumno se autodetermina y cuida de sí, (2) se expresa y se comunica, (3) piensa crítica y reflexivamente, (4) aprende de forma autónoma, (5) trabaja de forma colaborativa y (6) participa con responsabilidad en la sociedad. Estas categorías se entrelazan estrechamente con las once competencias genéricas, las cuales se definen como aquellas capacidades cognitivas: (conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes), que todo estudiante del nivel medio superior debe adquirir o reforzar para actuar con efectividad en situaciones, responder preguntas o resolver problemas específicos:

“1) se conoce y valora a sí mismo, aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue, 2) es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros, 3) elige y practica estilos de vida saludables, 4) escucha,

interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados, 5) desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos, 6) sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva, 7) aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida, 8) participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos, 9) participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo, 10) mantiene una actitud respetuosa ante la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales, 11) contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables” (SEP, 2008a, p. 23).

El cumplimiento de las competencias genéricas, por parte de los alumnos, involucra la participación de los actores educativos y programas institucionales. No es posible el desempeño si no hay voluntad, si no hay herramientas y si no se parte de planes y programas educativos diseñados y estructurados de acuerdo con los objetivos que persigue la RIEMS. Después de 2008, año en que se puso en marcha el nuevo modelo educativo por competencias, la UAEM, a través de la Dirección de Estudios de Nivel Medio Superior (DENMS), inició el diseño y elaboración de programas de estudio acordes con lo que marca la RIEMS.

Se espera en lo sucesivo, evaluar si este objetivo se ha cumplido en cuanto al contenido disciplinar y a los preceptos señalados en la reforma educativa. Pero las competencias genéricas deben estar alineadas de alguna forma, con las competencias docentes; ya que estas expresan el perfil del docente de la educación media superior además de que integran conocimientos, habilidades y actitudes, que permiten generar ambientes de aprendizaje en los alumnos. En total son ocho las competencias docentes, a saber:

“1) organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional, 2) domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo, 3) planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios, 4) lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional, 5) evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo, 6) construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo, 7) contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes, 8)

participa en los proyectos de mejora continua en su escuela y apoya la gestión institucional” (SEP, 2008a, pp. 1-9).

Para concluir, la definición de las competencias disciplinares:

Implica expresar las finalidades de las disciplinas como algo más que una serie de conocimientos que pueden adquirirse de manera memorística, como se ha hecho tradicionalmente. Las competencias disciplinares se refieren a procesos mentales complejos, que permiten a los estudiantes enfrentar situaciones diversas a lo largo de la vida. (SEP, 2008b, p. 4)

De acuerdo con las competencias, el perfil docente de la educación media superior integra conocimientos, habilidades y actitudes. Pero, ¿quién distingue al buen docente?, ¿acaso no es necesario calificarlo? ¿Sólo basta la buena voluntad del director en turno para que decida quién va a dar clases, sin que esto represente un esfuerzo del aspirante a la docencia en su formación pedagógica? Se despiden al docente porque no presenta el certificado en competencias, en su lugar, entra el profesor que no ha cursado el diplomado en competencias, más aún, ocupa espacios académicos no propios de su formación. Se hacen a un lado los reglamentos.

Estas inconsistencias no se han podido terminar en la UAEM, lo cual pone en riesgo el cumplimiento de las competencias docentes y disciplinares. Otra es la situación de los docentes que cumplen con su formación académica profesional: tiempos completos, medios tiempos, técnicos académicos y definitivos en una o más asignaturas por examen de oposición. Los profesores, en su mayoría, acostumbrados a la forma tradicional de impartir su clase, se resisten al cambio, sea por falta de voluntad, por falta de tiempo, carencia de recursos didácticos y de infraestructura. No importa, son innumerables los motivos por los que no se ha podido dar cumplimiento a los preceptos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en la Universidad Autónoma del Estado de México.

Perspectiva de los actores sociales

La voz de los informantes se hace presente en este apartado para conocer su sentir en cuanto a la significación que les dan a las reformas educativas más recientes, y cómo las objetivan en su práctica docente. El entrevistado E1, manifiesta su postura en cuanto al significado de una reforma educativa:

Una reforma permite la posibilidad como su nombre lo dice, de hacer cambios, cambios significativos. No se trata de hacer esos cambios significativos nada más a nivel de papel, sino que también de buenas intenciones. Y esas reformas que se han presentado me parecen interesantes. Sin embargo, apenas estamos entrando a esa dinámica, cuando vemos la necesidad de hacer otra reforma y, a final de cuentas, no aterrizamos en algo concreto. Si va a haber una reforma, debe haber una reforma, pero a nivel de fondo, a nivel de raíz. No nada más porque algún color lo propone, y al final de cuentas hay que entrar en la dinámica de esos cambios, sino que simplemente hay que hacerlos, pero de raíz. (E1, 07/03/2011, p. 5)

La secuencia de una reforma educativa alude a tres momentos: diseño, implementación y evaluación. El diseño está a cargo de los “especialistas” en la materia. Pero queda una pregunta en el aire ¿Quiénes son los especialistas que diseñan las reformas educativas? La implementación es de los docentes, combinan la formación académica y la preparación pedagógica. La institución ofrece la capacitación y formación docente a fin de cumplir con la parte administrativa. Los profesores se enfrentan a lo desconocido, —echando a perder se aprende—. Poco se sabe de la evaluación, no se sabe cuándo culmina. Se espera que la reforma educativa de 2008, basada en competencias, haga realidad la secuencia antes descrita. Por su parte, el entrevistado E4, alude a la reforma educativa de 2003 como la reforma que anticipa a la RIEMS:

Bueno, la última reforma antes de la actual, se dio en el 2003. Se transformó el modelo educativo y se adoptó el modelo constructivista, en ese sentido, el proyecto tenía en su momento sus características particulares, y obviamente respondía a las condiciones de la realidad, a lo que los estudiantes de esa generación se estaban enfrentando, a las condiciones propias de la situación, no solamente de la ciudad, el estado, el país, sino también a nivel nacional e internacional. Ese es el primer antecedente, obviamente con todas las implicaciones que esto trae, porque transformar un modelo educativo no es cosa sencilla, considerando que los profesores traen toda una tradición en su propia formación como estudiantes. Los referentes como estudiantes que tuvimos toda la generación que formamos a estos alumnos del 2003, no tenían estas alternativas, básicamente trabajamos sobre modelos muy tradicionalistas. (E4, 08/04/2011, p. 4)

La reforma educativa de 2003 fue de corte constructivista, su implementación se apoyó en el consenso de los sujetos involucrados, docentes y alumnos principalmente. No bien había iniciado el nuevo modelo educativo, cuando se anuncia un cambio, las competencias de 2008. Quedó la incertidumbre sobre la evaluación a la reforma de corte constructivista y las

anteriores. En los discursos políticos tampoco se escucha la validez y efectividad de las reformas educativas. Lo cierto es que —recientemente— acabamos de entrar a otra forma de trabajo, un modelo educativo basado en competencias. Lo interesante es adentrarnos a la nueva reforma educativa, su implementación y evaluación. Esto si consideramos que la mayoría de los profesores siguen desarrollando su práctica docente sobre modelos educativos tradicionalistas. Ante esta serie de ideas, que sean los informantes quienes respondan a las interrogantes a partir de la reforma educativa de 2003. Al respecto el entrevistado E2 arguye:

Personalmente, estoy enamorado de la reforma que hicimos en 2003. Me he atrevido a decir en varios espacios, que nosotros en este sentido como Universidad, fuimos visionarios, hicimos un bachillerato basado en competencias, basado en socio-constructivismo. En realidad, nos adelantamos, lo único que no nos permitieron poner [a] nosotros en ese momento fue la palabra competencias, ¿por qué?, porque en las sesiones del Consejo Universitario nos dijeron los consejeros que estábamos hablando de competencias laborales en el bachillerato, no de competencias académicas, se confundió ese término, y nos pidieron que quitáramos el término competencias en el plan de estudios. Se eliminó, pero acordamos que el alumno debía desarrollar habilidades, destrezas, conocimientos y valores, para nosotros en ese momento, y todavía hoy en ciertos casos, seguimos pensando que son las competencias.

Las reformas, y a lo mejor lo digo muy localistamente por el cariño institucional que tengo hacia esta Universidad. Las reformas que yo he presenciado en 1971, en 1981, en 1993 y en 2003, nos han permitido como Universidad, ir consolidando el bachillerato universitario. Yo por eso veo cuando se dice en los spots publicitarios, una Universidad con 180 años de prestigio, se está refiriendo a esos 180 años de experiencia que tenemos. No hemos negado ninguna reforma, sino que hemos desarrollado potencialmente las debilidades que pudimos haber tenido, para fortalecerlos más. Entonces, yo creo que la [reforma] del 2003, ha sido la mejor, sin decir que las otras no han tenido importancia, se ha aumentado, quitado y modificado lo que en base a un diagnóstico hemos considerado pertinente. Si revisas el CBU 2003, todo el planteamiento es atendiendo a esas recomendaciones para la educación del siglo XXI. El desarrollo próximo de la zona próxima, el desarrollo del andamiaje académico que el alumno necesita para desarrollar sus capacidades intelectuales, sus capacidades de aprendizaje. Definimos por aprendizaje profundo, o por aprendizaje significativo, cuando el alumno incorpora todos esos conocimientos para que pueda él, mantener una postura crítica, reflexiva [y] analítica sobre cualquier problema que se le plantee, en cualquiera de las disciplinas que él está cursando. (E2, 18/03/2011, pp. 5-6)

El devenir educativo del siglo XXI fue anunciado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través del acuerdo 408, publicado en el *Diario Oficial de la Federación*, el 26 de septiembre de 2008 y entró en vigencia a partir del periodo escolar 2009-2010. La SEP anunció una Reforma Integral para la Educación Media Superior basada en competencias,

para atender los retos de demanda, calidad y pertinencia. Desde entonces, se escuchó decir en los discursos políticos educativos que los resultados de la RIEMS se darían a conocer una vez egresada la primera generación.

Hasta el momento, no se ha cumplido con el compromiso de la evaluación, pero lo más grave es que han transcurrido nueve años desde que la RIEMS se pusiera en marcha, sin que se garantice su continuidad. Nadie sabe qué propuestas educativas trae el nuevo gobierno mexicano. Lo más sensato es pensar que pueden darse únicamente ajustes metodológicos a esta nueva reforma educativa. Al respecto, el entrevistado E5 comenta:

[La RIEMS] es una reforma que tiene sentido, estructura, fundamento en cuanto a su planteamiento, pero también en su proceso de instrumentación, su aplicación y su posible evaluación. Sin embargo, hay un detalle aquí, este planteamiento fue propuesto por el gobierno federal anterior que deja en el dos mil doce, con la participación panista. En este nuevo momento está el PRI en el poder a nivel federal, no hay claridad, ni certeza, ni definición si se va a seguir o no sobre esto, yo supondría que por la forma en que se implementó no le veo el problema de continuar. Sin embargo, queda una duda, en el sentido de que pueda ser que el gobierno federal no quiera continuar bajo esta idea. Sería un desperdicio muy grande porque se le ha invertido mucho tiempo, dinero, esfuerzo de varias personas, maestros, instructores, como para quitarlo, considero que sería importante complementar su implementación y su evaluación, para que en función de eso se vea qué se puede mejorar, o si se tiene que reestructurar o cambiar. (E5, 12/04/2013, p. 16)

La duda sobre el actual gobierno mexicano y la continuidad de la RIEMS es generalizada, sobre todo de los profesores que laboran en el nivel medio superior. El triunfo del PRI, como gobierno federal en México, a partir de 2012, ha dado la pauta para crear incertidumbre en cuestiones educativas. Sería un desperdicio no continuar con la reforma educativa, asegura el entrevistado E5, porque se ha invertido mucho, sería importante, reitera el entrevistado, complementar su instrumentación.

El trabajo ha sido arduo, en la primera etapa de esta reforma educativa se capacitó a los instructores. Éstos pusieron en marcha el diplomado en competencias, dirigido en un principio a los docentes de las preparatorias dependientes de la Universidad Autónoma del Estado de México, así fue durante las primeras tres generaciones. La cuarta generación se caracterizó por contar con profesores de otros sistemas de bachillerato.

Aún bajo la incertidumbre de lo que pueda suceder con la Reforma Integral de la Educación Media Superior, se sigue trabajando, aunque las polémicas a favor o en contra de la reforma educativa, no dejan de presentarse, sobre todo de quienes se encuentran involucrados directamente en la práctica docente. Muchos profesores argumentan que se trata de un nuevo modelo educativo, que trae formas distintas de transmitir el conocimiento, por tanto, implica cambios en la práctica docente. La sugerencia de una gran cantidad de profesores del nivel medio superior, es continuar con la enseñanza tradicional, pues aseguran que su capacitación no ha dado los resultados esperados. La opinión de los entrevistados le da sentido a los estatutos que emanan de la RIEMS. El entrevistado E1, refiere:

La RIEMS es una obligación de toda institución del nivel medio superior, pero todas las universidades tienen que involucrarse en esta reforma, todo lo que viene siendo, los diferentes tipos de bachillerato, hay que considerar que los bachilleratos son a nivel técnico, a nivel humanístico y a nivel pedagógico. (E1, 07/03/2011, p. 5)

La Reforma Integral de la Educación Media Superior ha permeado en las distintas modalidades que se ofrecen en el país, ningún tipo de bachillerato escapa a las competencias, sea presencial, intensivo, virtual, auto-planeado, mixto, certificación por exámenes parciales o certificación por examen.

Las competencias se ajustan a las distintas modalidades. El objetivo de los bachilleratos sigue siendo el mismo. Aludimos a un buen desenlace que en poco tiempo se ha de comentar. Aun bajo el titubeo, los docentes encuentran el aspecto positivo. Al respecto, la entrevistada E2, opina:

La Reforma Integral de la Educación Media Superior [RIEMS] nos invita a que cambiemos nuestra práctica docente, en cuestión de trabajar por competencias, no he tomado el diplomado por competencias, pero, sí he tenido oportunidad de asistir a algunos cursos disciplinarios, en los que se nos ha orientado, cómo planear por competencias principalmente, y sobre todo para que los chicos sean competentes para ingresar al nivel superior. (E2, 24/03/2011, p. 3)

Toda reforma educativa es criticada, a favor o en contra. Los docentes se ven afligidos en su práctica docente, “hay que adentrarnos a una nueva forma de trabajo”, aseguran: renovar estrategias de enseñanza aprendizaje, material didáctico, bibliografía actualizada, distintas formas de llevar a cabo la evaluación, portafolio de evidencias, planeación, programa de estudio, cursos, diplomados.

Condiciones que quitan el sueño de quienes se resisten al cambio. Los administrativos cumplen con el mandato, dictaminando las necesidades del plantel, en su aspiración por alcanzar el siguiente nivel de certificación. Los alumnos son buenos seguidores de un modelo educativo que todos desconocen. Al final de todo este proceso, nadie es capaz de cumplir al cien por ciento.

Analicemos en el siguiente párrafo la opinión del entrevistado E2, como Responsable del Departamento de Calidad Docente de la Dirección de Estudios de Nivel Medio Superior de la UAEM. Su posición desde su trabajo laboral, le permite juzgar a favor de la Reforma Integral de la Educación Media Superior:

Lo que antes era una preocupación institucional, ahora se convierte en una preocupación nacional. Le veo grandes ventajas a la RIEMS, por ejemplo, esa portabilidad que te está manejando. Yo interpreto la portabilidad de la RIEMS en dos grandes vertientes: primero, el alumno va a portar lo que aprende, no se va a despojar de lo que aprendió, él va a llevar integrado a su ser, a su pensamiento todo el aprendizaje que logró en la escuela preparatoria. Y si parto de esa idea, no tenemos porqué ponerle obstáculos cuando él quiere cambiar de una institución a otra, él debe tener acceso sin perder tiempo. En este momento, por ejemplo, en nuestra universidad, un alumno que viene del colegio de bachilleres en el Estado de México, y quiere ingresar a la universidad, lo hacemos perder uno o dos semestres ¿por qué?, porque los planes de estudio no están alineados, entonces la Subsecretaría de Educación Pública del Nivel Medio Superior enfrenta este reto. No piensa en unificar planes de estudio, sería muy difícil por la autonomía de las instituciones, y por todas esas cosas que conlleva. ¿Qué es lo que piensan? Pues ven la alternativa de las competencias genéricas. ¿Qué cosa es una competencia genérica? Es algo que el alumno debe tener en común, desarrollar habilidades, destrezas, capacidades, valores, conocimientos para que puedan enfrentar el reto de la vida. Creo que el conocimiento es el disparador para desarrollar la competencia, y entonces ¿Qué es lo que están haciendo?, que pueda él [alumno] tener esa habilidad para enfrentar los retos que le presenten las asignaturas, en el plan de estudios que él se inscriba. (E2, 18/03/2011, p. 6)

El reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato, pertinencia y relevancia de los planes de estudio y tránsito entre subsistemas y escuelas, son los principios básicos que soportan a la RIEMS. Principios que afirman algunos entrevistados, resuelven problemas administrativos, no así, los problemas de índole académico, es decir, continúan los entrevistados, se debe apostar a la reforma de fondo, a la que considera planes y programas acordes con la realidad, sólo así, se puede garantizar un cambio educativo significativo. En este mismo orden de ideas, el entrevistado E4, comenta:

En esta nueva reforma, el objetivo es mucho más ambicioso, es la primera vez a nivel nacional que se trabaja una reforma integral, así como su nombre lo indica, al nivel medio que, por años enteros, por décadas inclusive, era un nivel por el que la gente no se preocupaba, no se involucraba en términos nacionales ¡no! La reforma también tiene como objetivo, darle una identidad al nivel, apoyar a los estudiantes para que tengan una forma más eficiente de enfrentar la realidad que están viviendo, y en la que les tocará vivir. Además, es la primera vez que se trata de poner orden, de organizar, de estabilizar el nivel. Porque la disparidad de programas, la multiplicidad de subsistemas, generaban mucho conflicto al interior del propio nivel, entonces con esta reforma, lo que se pretende no solamente es ganar en eficiencia para el trabajo con los alumnos, sino también eficientar los propios procesos hacia el interior del nivel para procurar mayor movilidad, más permanencia, más egreso, y obviamente mayor calidad en los estudios. (E4, 08/04/2011, pp. 4-5)

Se puede afirmar que la Reforma integral de Educación Media Superior presenta en su estructura un buen diseño, no valorado de forma positiva por los actores sociales. Los documentos oficiales reflejan un buen intento por mejorar la práctica docente en el nivel medio superior, no así, con los actores sociales que se empeñan en seguir con prácticas añejas.

Resultados

La operatividad de la Reforma Integral de la Educación Media Superior ha traído una gran cantidad de interpretaciones. Algunos actores educativos piensan que la reforma debe atender las necesidades administrativas, es decir, la movilidad de los estudiantes de un sistema a otro, la permanencia en los estudios hasta egresar de la institución, garantizar el egreso de la preparatoria a toda costa. No debemos olvidar que el logro de estos objetivos se traduce en la eficiencia de la práctica educativa.

Primero, el docente como uno de los principales actores educativos debe estar consciente del cambio y apelar porque su proceso de formación y capacitación sea bajo los preceptos marcados en la reforma integral de educación. Segundo, a los alumnos se les debe dotar de nuevas estrategias que garanticen que su forma de aprendizaje está cambiando. Tercero, la infraestructura que incluye el material didáctico y otros instrumentos, debe estar garantizado para la funcionalidad de esta reforma educativa.

El estudio realizado sobre la RIEMS, presenta hallazgos en relación a la perspectiva de los actores sociales, considerando el proceso para su implementación en las siguientes etapas:

En cuanto al diseño de la RIEMS se acepta de forma generalizada por los docentes que es un documento con una buena estructura, lógica en su contenido por lo que se considera pertinente. En la Instrumentación los docentes establecen que esta etapa fue bien planteada y ejecutada para la capacitación docente y directiva, sin alcanzar el ideal del dominio teórico, metodológico y procedimental que se establecía en las propias competencias docentes para la habilitación del modelo y su respectiva certificación.

Con base en lo anterior, la etapa de implementación manifiesta una discrepancia entre un ideal para las autoridades que buscaban la certificación institucional, en contraste con una realidad en la práctica docente con resistencia al cambio de paradigma con diversas condiciones que se apreciaron en las observaciones in situ. En este aspecto la etapa de evaluación de la RIEMNS quedó cubierta como requisito para las instancias evaluadoras externas, sin profundizar sobre sus alcances y modificaciones en sus procesos académicos para una posible y necesaria reestructuración.

Conclusiones

En relación al análisis de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM); con base a la mirada desde los documentos oficiales y la perspectiva de los actores sociales, nos permitió atender la pregunta de investigación sobre la relación que existe entre el discurso institucional y la participación del sujeto en la construcción de la práctica docente, en el contexto de la RIEMS y ratificar nuestra postura de que dicha reforma no alcanzó los ideales esperados en la mejora del NMS.

Los saldos pendientes que consideramos, es la ausencia de la voz del alumno para constatar su opinión sobre las mejoras en su formación académica que ofrece la RIEMS con base a los atributos generales de la competencia: conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que se enmarcan en las 11 competencias genéricas. Finalmente, la situación actual y perspectivas de la RIEMS se encuentra en una etapa de indefinición sobre su permanencia o si habrá otro cambio en el futuro inmediato, como se vislumbra con el nuevo modelo educativo.

Referencias Bibliográficas

- Carreto, F. (2016). *Los procesos académicos y las practicas institucionales en la Facultad de Geografía de la UAEMÉX. Significación y sentido institucional* (Tesis doctoral). México: UPN.
- Carreto, F. y Gonzalez, R. (julio, 2011). *Los contenidos geográficos en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)*. Trabajo presentado en el XIII Encuentro de Geógrafos de América Latina, Costa Rica.
- Colín, F. O. (2012). *Siguiendo los pasos de la RIEMS. Reflexiones del actuar docente universitario*. Boletín N° 6. México: UAEM.
- Domínguez, S. I. (2013). Acercamiento a las prácticas docentes en el contexto de la Reforma (RIEMS) del Bachillerato Propedéutico del Estado de México: Elementos de construcción. *Congreso Virtual Internacional sobre Educación Media y Superior. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México*. Gobierno del Estado de México: México.
- García, B., Loredó, J., Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 1 (Número 3). Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/volumen1num3_e/art8.pdf
- Macías, A. (2009). La RIEMS, un fracaso anunciado. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 6, (12). Recuperado de http://www.odiseo.com.mx/2009/6_12/pdf/macias-riems.pdf
- SEP (2008a). *Competencias genéricas que expresan el perfil del egresado de la educación media superior*. Subsecretaría de educación media superior. Recuperado de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Competencias-Genericas.pdf>
- SEP (2008b). *Competencias disciplinares extendidas del sistema nacional del bachillerato*. Subsecretaría de educación media superior. Recuperado de http://www.cbtequixquiac.edu.mx/library/MatReforma/tol/Competencias_disciplinarias_extendidas.pdf

Material de entrevista grabada:

E1-07032011, material de entrevista

E2-18032011, material de entrevista

E4-08042011, material de entrevista

E5-12042013, material de entrevista

Reseña del Primer Congreso Internacional en Investigación Educativa, organizado por la Red de Cuerpos Académicos en Investigación Educativa de la UAEM

Fernando Carreto Bernal
Facultad de Geografía
Universidad Autónoma del Estado de México

En los días 17 y 18 de noviembre del año 2016, se celebró el primer Congreso Internacional en Investigación Educativa (CIIE), organizado por la Red de Cuerpos Académicos en Investigación Educativa, Bajo el lema “*Investigación Educativa interdisciplinaria, interinstitucional e intercultural*”. La sede fue en la Facultad de Geografía de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), en la ciudad de Toluca, Edo de México.

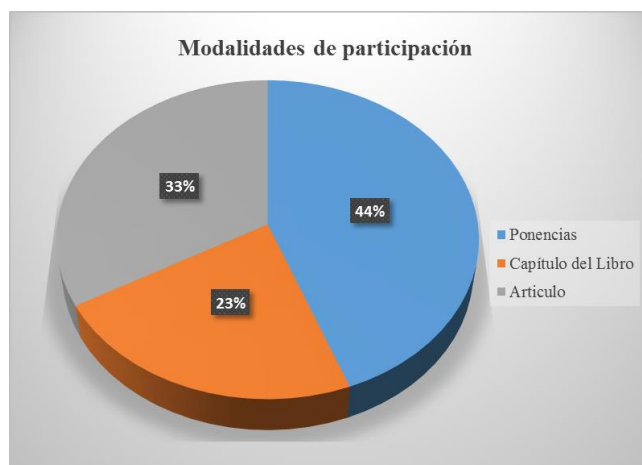
El programa académico científico del CIIE, estuvo dividido en cinco ejes principales que corresponden a las redes de investigación educativa especializadas en cinco campos disciplinarios: Eje 1. Investigación educativa en Ciencias sociales y naturales, Eje.2 Investigación educativa en ciencias de la salud, Eje. 3 Investigación educativa en Comunidad de tecnologías de la información y comunicación para la educación (TIC), Eje. 4 Investigación educativa en el nivel medio superior, Eje 5. Investigación educativa en la Formación y práctica docente.

En este sentido, en el evento fueron presentados 199 trabajos, divididos en 88 ponencias, 45 capítulos de libro y 66 artículos. Los cuáles serán publicados en un libro electrónico, en un libro impreso y en el primer número de la revista de la RedCA respectivamente (Figura 1). Hay que mencionar, además que se abrieron cuatro mesas de trabajo en las que se dialogaron y debatieron los siguientes temas: **a)** Educación ambiental: fundamentos, métodos, estrategias y programas para la educación formal y no formal; **b)**, Procesos académicos y prácticas institucionales.

Las competencias docentes, situación actual y perspectivas; **c)** Reflexiones y perspectivas del trabajo colegiado interdisciplinario, interinstitucional e intercultural entre de la RedCA – IESU – DECyD; **d)** Cuerpo Académico en Diseño para la vida cotidiana del Centro

Universitario, Zumpango de la UAEM, la RedCA y el Centro de Estudios Urbanos y Regionales - CEUR de la Universidad de San Carlos de Guatemala USAC.

Figura 1. Gráfico de los participantes por modalidad



Resultados de los trabajos presentados por eje temático

Eje 1, *Investigación Educativa en las Ciencias Sociales y Naturales*, dicho eje estuvo dividido en tres sesiones de trabajo con sus respectivos temas

Sesión de trabajo 1. *Extensión y Vinculación*, bajo el que se presentaron cuatro ponencias – de las diez que compone el Eje- correspondientes a las Facultades de Turismo y Gastronomía, Geografía y Medicina de la UAEM, y una trabajada en conjunto por la Escuela Normal Superior del Valle de Toluca (ENSVT), Instituto de Estudios sobre la Universidad (IESU) y la propia Red de Cuerpos Académicos de esta Universidad (RedCA). En esta jornada hubo un registro promedio de 25 asistentes.

La principal interrogante surgida en torno a lo presentado, estuvo en relación con las necesidades de promoción de diplomados; los comentarios restantes fueron para felicitar a los organizadores, en especial por integrar al trabajo colaborativo a las escuelas normales. Igualmente se manifestó mucho interés por el tema del perfil psicopatológico de los estudiantes, el cual se considera un tópico básico que debe ser abordado desde el nivel de educación básica y como un problema de salud prioritario para disminuir los índices de obesidad en los alumnos.

En cuanto a los comentarios y sugerencias más relevantes, se destaca la invitación hecha por algunos participantes para integrar diferentes disciplinas y vincular esfuerzos para potenciar resultados favorables. También se enfatizó la importancia de las Tecnologías de la Información y Comunicación, especialmente para la sistematización de información orientada a la investigación educativa en materia geográfica, como lo es la aplicación de nueva terminología en el campo, como es el caso de la neogeografía. Se señaló también la necesidad de analizar las diferentes temáticas expuestas desde la fundamentación filosófica como base de la ciencia educativa.

Sesión de trabajo 2. *Curriculum*, bajo el cual se presentaron tres ponencias representando a las Facultades de Turismo y Gastronomía, Geografía y Medicina (UAEM). En esta jornada vespertina, estuvieron presentes un promedio de 11 asistentes. Entre las dudas más frecuentes en esta sesión, fueron las relativas a la justificación del estudio realizado en la Licenciatura en Nutrición, y la relación entre la formación académica y el campo laboral en el que se desarrollan los geólogos.

En este sentido se sugirió que en la Facultad de Geografía se deben dar más orientaciones sobre la importancia de las licenciaturas que se ofertan, y que en éstas se debe impulsar las prácticas de campo (aunque también en otras facultades de la Universidad), para motivar a realizar trabajos de investigación complementados con enfoques metodológicos de trabajo de campo. También se solicitó que el personal de la Licenciatura en Nutrición, ofreciera información más profunda acerca del tema expuesto. Por otro lado, se hizo el señalamiento de la necesidad de realizar mayor trabajo colaborativo con los Cuerpos Académicos de las Facultades de Turismo y Gastronomía, así como con la Facultad de Geografía.

Sesión de trabajo III. *Trayectorias Escolares*, subtema tratado en tres ponencias procedentes del Centro Universitario (CU) UAEM Zumpango, de la Facultad de Geografía, y en colaboración con la Facultad de Ciencias de la Conducta y la escuela preparatoria Ignacio Ramírez plantel UAEM. A esta breve sesión vespertina, asistieron 6 personas. La única duda expresada, fue el por qué tomar el enfoque de emigración en un estudio de trayectorias, a lo que se respondió que fue para saber en términos cuantitativos, cuántas

personas abandonan sus estudios por determinadas razones, como es en este caso el cambio de residencia.

En términos de los comentarios y sugerencias vertidos, se señaló que el concepto de rezago que se manejó en una de las presentaciones, pareciera estar un poco alterado ya que el sistema educativo actual es más flexible en comparación con el sistema anterior que era rígido. Por otra parte, se comentó que sería conveniente estudiar qué es lo que mantiene a un alumno en sus estudios para así apoyarlo a que los pueda concluir. Otra observación versó en torno a que la gestión suele dificultar la apertura de algún programa educativo; y por otro lado, que cada vez hay alumnos con conductas ofensivas en las aulas, que se encuentran inadecuadas al contexto educativo universitario.

Con relación a lo discutido en la Mesa de trabajo 1, Educación ambiental: fundamentos, métodos, estrategias y programas para la educación formal y no formal, que contó con siete participantes, se puede señalar que se dialogó en relación con el origen de este tópico, el cual se ubica a partir de dos fuentes: Las humanidades, específicamente en cuanto a ética, y la práctica docente; y en ambos casos, esto se ha convertido en tema de tesis tanto en la Facultad de Ciencias Ambientales como derivado del Bachillerato a Distancia. Y como comentario, se observó que deben considerarse análisis y estrategias diferenciados para cada uno de los niveles educativos, aun cuando pueden tratarse de forma paralela y continua, y apoyarse de arriba abajo y viceversa.

Eje 2. Investigación educativa en ciencias de la salud

Se presentaron dos trabajos para su integración en el libro, correspondientes a la facultad de medicina, sobre la educación formal para la prevención del VIH sida en escuelas públicas. Por otro lado, se presentó la correlación entre factores educativos y el rendimiento académico en los estudiantes de nivel medio superior.

Eje 3 Investigación Educativa en Tecnologías de la Información y Comunicación, para el cual se presentaron tres ponencias la cual asistieron 19 personas.

Sesión I. *Uso de las TIC en educación*, abordado en tres ponencias procedentes de la Facultad de Lenguas de la UAEMéx, de la Facultad de Ciencias de la Conducta, y otra más

de la Escuela Normal núm. 3 de la ciudad de Toluca. Las principales interrogantes manifestadas con relación al tema, hicieron énfasis en la enseñanza de la ética con el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación para evitar el plagio (“copiar y pegar”, como acostumbran hacer la mayoría de los estudiantes), y en relación con el término tecnopedagogía, que debería incorporarse al discurso educativo.

Entre los comentarios y sugerencias, se enfatizó la formación de los alumnos en cuanto a la enseñanza de la citación y referenciación a la hora de investigar y redactar para evitar las cuestiones de plagio, así como invitarlos de manera constante a tener acceso a una mayor variedad de textos que ya se encuentran en los diversos repositorios disponibles a través de Internet, así como a bases de datos y numerosas fuentes en Acceso Abierto (*Open Access*). Igualmente se comenta la relevancia de la apropiación de las tecnologías por parte de los llamados “nativos” y de los “inmigrantes” digitales, ya que ambas figuras se presentan en los alumnos y profesores universitarios de hoy en día.

Eje 4, *Investigación Educativa en el Nivel Medio Superior*, en el marco del cual se presentaron cinco ponencias, distribuidas en dos subtemas. A esta sesión vespertina, asistieron un promedio de 26 participantes, de este eje se derivaron los siguientes subtemas:

Sesión I. Procesos académicos y prácticas institucionales, bajo el que se presentaron tres ponencias procedentes del plantel Ignacio Ramírez Calzada de la Escuela Preparatoria, de la Facultad de Ciencias de la Conducta, y del plantel Cuauhtémoc de la Escuela Preparatoria, las tres instituciones pertenecen a la UAEM. Con relación a lo presentado, surgieron tres preguntas principales: una relativa a la percepción de las TIC en el uso educativo; otra en torno a cómo se puede superar el maniqueísmo, y una más relacionada con la concepción actual del hombre en la sociedad.

En cuanto a los comentarios y sugerencias, destacan las felicitaciones específicas para el tema “Emociones morales y conducta antisocial en estudiantes del nivel medio superior de la UAEM”, y un énfasis en que la educación en términos del uso de TIC es una forma importante de hacer que el alumno analice, observe y construya su conocimiento.

Sesión II. *Estrategias de Aprendizaje*, subtema abordado a través de dos ponencias, una presentada por académicos del plantel Ignacio Ramírez Calzada de la Escuela Preparatoria de la UAEM, y otra por docentes de la Escuela Normal Superior del Valle de Toluca (ENSVT). Para estos dos trabajos, los cuestionamientos más destacados, que también se convirtieron en sugerencias, fueron los relativos a trabajar con los alumnos interrogándolos acerca de ¿qué es la lectura?, ¿qué lees?, ¿para qué lees? E igualmente se preguntó en torno a cómo fueron elegidos los equipos que se presentaron en el estudio, y cuántos equipos fueron encuestados.

En cuanto a lo dialogado en la Mesa de Trabajo 3, Reflexiones y perspectivas del trabajo colegiado interdisciplinario, interinstitucional e intercultural entre de la RedCA – IESU – DECyD, se señala que la discusión giró en torno a cuál es el método idóneo para la investigación, si el cualitativo o el cuantitativo; igualmente en cuanto a la interpretación que se debe hacer de un modelo conceptual cuantitativo, y a la publicación de un artículo de las metodologías cuantitativas y cualitativas. Y el comentario consensado fue que se debe tener una metodología clara y definida para cada tipo de investigación, la propia información recabada va determinando el rumbo, así como los objetivos del estudio. Cabe señalar que en esta discusión estuvieron presentes un aproximado de 33 personas.

Eje 5. Formación y Práctica Docente, compuesto por seis subtemas distribuidos en el programa para su presentación en un solo día, pero con sesiones simultáneas durante las cuales fueron presentadas un subtotal de 18 ponencias. A esta sesión asistieron un promedio de 22 personas.

Sesión I. *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*, en el que se presentaron tres ponencias, una del plantel Ignacio Ramírez Calzada de la Escuela Preparatoria de la UAEMéx, otra de la ENSVT, y una más de la Facultad de Geografía de la UAEMéx. La única interrogante surgida durante esta sesión, giró en torno a ¿cómo se califica la práctica docente? Los comentarios fueron más nutridos, en cuanto a que se debe reflexionar en las tres exposiciones hechas, cuál es el desempeño docente.

Sesión II. *Desempeño Docente*, subtema compuesto por tres ponencias, una representada por académicos de la Facultad de Geografía, otra por la Facultad de Lenguas y otra por la

Facultad de Ciencias Agrícolas del Centro Universitario UAEM Zumpango. Durante esta sesión, no se manifestaron interrogantes ni comentarios en cuanto a los trabajos presentados. Aunque se infiere que esta ausencia de cuestionamientos puede deberse a la complejidad de los temas tratados y su consiguiente tratamiento especializado, ya que dichos trabajos versan sobre la racionalidad de la acción docente, desde el enfoque interpretativo de Habermas; otro sobre estrategias comunicativas de migrantes, y uno más relativo a estrategias de aprendizaje, pero de alumnos de la Licenciatura de Ingeniero Agrónomo Fitotecnista.

Sesión III. *Desempeño Docente*, bajo el cual también se presentaron tres ponencias, una procedente de la Facultad de Geografía, otra de la Facultad de Lenguas y otra más de la Facultad de Humanidades, todas de la UAEM. En esta sesión, se interrogó en cuanto a la organización y desarrollo de análisis y problemáticas de los alumnos, y cómo se relacionan con los estudios presentados.

Sesión IV. *Evaluación Docente*, subtema tratado en tres ponencias: uno de la Escuela Normal 3 de Toluca, otra del Centro Universitario UAEM, Zumpango y otra de la Facultad de Turismo y Gastronomía. A partir de esta sesión y en las subsiguientes, estuvieron presentes un aproximado de 51 asistentes. La pregunta principal fue en cuanto a la diferencia entre una psicóloga universitaria y una maestra de preescolar, y si ambas trabajan en el mismo lugar, esto en relación con el estudio relativo a la formación inicial de un docente. Se destaca la observación hecha a los ponentes en términos de la “invisibilidad” que existe en la Escuela Normal en información básica, como la inserción de los docentes al mercado laboral. Así mismo, se propone crear didácticas nuevas y establecer una mayor relación con los alumnos.

Sesión V. *Recursos y Ambientes de Aprendizaje*. Igualmente fueron expuestas tres ponencias bajo este rubro, una de la Facultad de Humanidades, otra de la Facultad de Química de la UAEM, y la tercera, representando a la Escuela Normal número 3 de Toluca. En este caso no se registraron interrogantes, pero sí un comentario relacionado con el manejo del enfoque constructivista, y las bondades que representan los estudios relativos a la formación de los presos.

Sesión VI. *Prácticas Emergentes*, subtema compuesto por tres ponencias, una presentada por personal académico de la Escuela Normal Superior de Toluca, otra por académicos de la

Facultad de Turismo y Gastronomía, y una más por docentes de los planteles Dr. Pablo González Casanova y Nezahualcóyotl de la Escuela Preparatoria de la UAEM.

Sesión para la integración del libro *Fundamentos de la investigación educativa*

En esta sesión de presentación de los 12 posibles capítulos de libro, cuya temática será: Fundamentos teórico metodológicos de la investigación educativa, orientaciones disciplinarias y enfoques metodológicos, los principales comentarios vertidos fueron positivos, especialmente de felicitación a los ponentes, cuyas presentaciones fueron claras y precisas. También se extendió una felicitación para el grupo de estudiantes de la carrera de Protección civil que presentaron su trabajo.

Con respecto a la producción editorial, se compilaron catorce capítulos de libro para la obra “*Fundamentos teórico metodológicos de la investigación educativa en la UAEM*”, la cual se encuentra en proceso de publicación y en trámite de ISBN. De manera que esta obra fue el resultado de la presentación doce resúmenes que fueron dictaminados para los capítulos del libro. En el caso de los artículos, que serían publicados en la Revista de la RedCA Investigación educativa, interdisciplinaria, interinstitucional e intercultural, se presentaron 15 posibles artículos.

Sesión para la integración de artículos para la revista RedCA

Con relación a la sesión se presentaron los 15 artículos que serían publicados en la Revista de la RedCA Investigación educativa, interdisciplinaria, interinstitucional e intercultural, debido que se debe fomentar la investigación más a fondo de los temas expuestos, así como aplicar estrategias para mitigar la deserción.

Por otro lado, debe señalarse que las interrogantes formuladas durante esta sesión de presentación de artículos fueron muy específicas, íntimamente ligadas a cada trabajo. Así, se cuestionó en cuanto a: ¿cómo se ha puesto en práctica lo aprendido en el campo laboral?, y ¿cómo se forma el talento para poder formar docentes? También se interrogó en torno a: ¿cómo verificar los procedimientos para “cruzar” las competencias, y qué metodologías se utilizarían? E igualmente se comentó que se deben generar mayores argumentos en cuanto a

las teorías críticas y metodológicas que se manejan, así como determinar cuándo el conocimiento puede ser considerado verdadero o falso.

Otras preguntas que se formularon después de las exposiciones, fueron: ¿cuál sería la diferencia entre tutoría y asesoría?, y ¿cómo determinar el modelo de participación del asesor o tutor? Concluyéndose con el comentario de que se considera que existe un mal manejo en la conformación del proyecto de tutorías institucional, en las distintas facultades.

La planeación y desarrollo del evento fue posible gracias a la facultad de geografía y de la Red de Cuerpos Académicos en Investigación Educativa. Es justo reconocer al los responsables de las diferentes comité científico compuesto por: Clementina Jiménez Garcés, diana Margarita Castro Ricalde, Virginia Pilar Panchí Venegas, Ariel Sánchez Espinoza, Virginia Pilar Panchí Venegas, Carlos reyes Torres, María del Rocío García de León Pastrana, Bonifacio Doroteo Pérez Alcántara, Filiberto rivera Tecorral, Rufo estrada Solís, José Luis Gutiérrez Liñán, Leobano H. Mejía Serafín, Maricela del Carmen Osorio García, Samuel López Olvera.

Diseño y elaboración de carteles Diana Laura Esquivel Arzate, Verónica Berenice García de Jesús, Guadalupe Hernández viveros, Jhonatan Saúl Corral Huerta y Fernando Gervacio de Jesús. A los ayudantes como **staff y logística**. Se destaca que el 1er Congreso Internacional en Investigación Educativa 2016, contó con la presencia de diversas e importantes autoridades de la Universidad Autónoma del Estado de México, destacando el papel del Coordinador General de la Red de Cuerpos Académicos, RedCA, Dr. en Geog. y en Edu. Fernando Carreto Bernal. Los trabajos del Congreso fueron clausurados por la Coordinadora de Investigación de la Facultad de Geografía, Dra. en Geog. Marcela Virginia Santana Juárez, en representación del Director Mtro. Francisco Mondragón Zepeda, señalándose el viernes 18 de noviembre de 2016, a las 15:30 horas, como el día y hora de clausura.