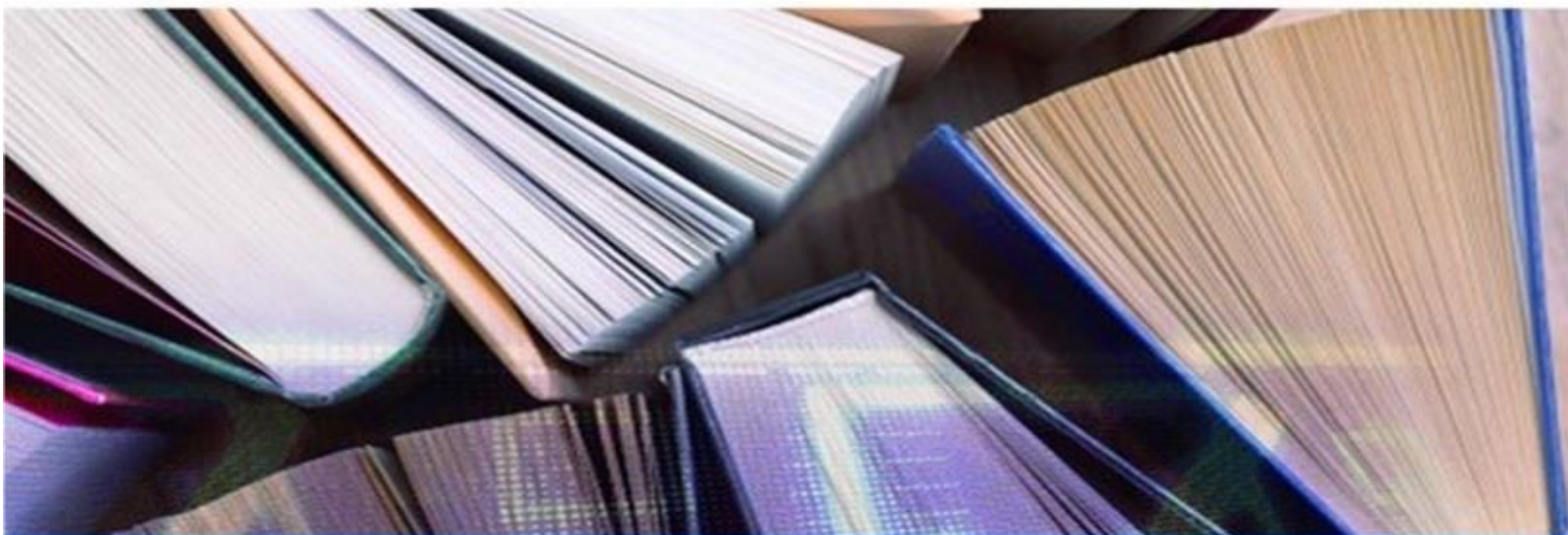




[Inicio](#) / [Más números](#) / [Vol. 1 Núm. 3 \(2019\): Revista RedCA](#) / [Editorial](#)

Red de Cuerpos Académicos
en Investigación Educativa
de la UAEM

RedCA



Volumen. 01

Número. 03

(febrero – junio 2019)

Editorial

Estimados colaboradores de la Revista de Investigación Educativa RedCA de la UAEM, el comité editorial agradece sus contribuciones para la integración del tercer número correspondiente al periodo febrero – mayo 2019, con el cual, estamos cumpliendo el primer año de trabajo en este singular esfuerzo por contribuir en la difusión de los resultados de la investigación educativa.

Es de apreciar las muestras de interés por contribuir al crecimiento de nuestra revista desde diferentes latitudes, instancias y subsistemas, lo cual ha redituado en una amplia perspectiva de contribuciones sobre los resultados en los procesos de investigación, singulares por sus hallazgos, así como por sus aportes en la investigación educativa.

Este número se caracteriza, porque se abordan temas genéricos relacionados a los procesos de evaluación del aprendizaje con propuestas innovadoras como el uso de softwares didácticos en disciplinas como la historia y las matemáticas, destaca también la atención al tema de la función del tutor en su desempeño y satisfacción respecto a sus experiencias sistematizadas.

De esta forma, hacemos una atenta invitación para conocer este número de la revista a través de la hemeroteca digital de la UAEM y por su puesto a su lectura y análisis para su reflexión, que permita su contrastación en el quehacer de nuestra práctica docente en diversos escenarios de actuación

Agradecemos su atención, esperando seguir contando con su apoyo para el fortalecimiento del gremio de la investigación educativa, desde las diferentes orientaciones disciplinarias y enfoques metodológicos.

**Atentamente
Comité editorial**

Índice

Función tutorial, percepción de los estudiantes de Técnico Superior Universitario en Paramédico.....	2 - 22
Yamel Zabdi Torres Hamdan, María del Carmen Duarte Troche, Fabiola Rivera Ramírez.	
La enseñanza de la Historia: Una mirada desde la práctica docente.....	23 - 44
Ofelia Arzate Ortiz, Laura Verónica Colín Bernal, Joaquina Edith González Vargas.	
La evaluación del aprendizaje y el examen, deconstrucción de significados para reorientar la práctica docente. Consideraciones desde un estudio.....	46 - 62
María del Rosario Landín Miranda, Félix Eduardo Núñez Olvera.	
Software didáctico de orientación para el fortalecimiento de la resiliencia en estudiantes: una propuesta para el plantel “Lic. Adolfo López Mateos” de la escuela preparatoria.....	64 - 83
Tayde Icela Montes Reyes, Anayansi Trujillo García, Juan Manuel Gómez Tagle.	
Desempeño y satisfacción del tutor universitario.....	84 - 97
Vilma Esperanza Portillo Campos, José Alejandro Paredes Anguas.	
Las posiciones del yo profesional en la docencia e investigación. El caso de los académicos de dos universidades mexicanas.....	98 - 118
Karin Yovana Quijada Lovató.	
El poder de Khan Academy en el aprendizaje de las Matemáticas en el CONALEP...	120 - 142
Irvin Rodolfo Tapia Bernabé.	
Proyecto para desarrollar el sentido de pertenencia e identidad, a través de la asesoría y tutoría para todos los actores educativos en una Escuela de nivel bachillerato del subsistema UEMSTIyS.....	143 - 157
Agustina Ortiz Soriano, Juan Carlos Gálvez Pulido.	
Reseñas	
II Congreso Internacional en Investigación Educativa 2018.....	158 - 161
Revista RedCA	

Función Tutorial, percepción de los estudiantes de Técnico Superior Universitario en Paramédico

Yamel Zabdi Torres Hamdan¹

yazato_9@yahoo.com.mx

María del Carmen Duarte Troche¹

Fabiola Rivera Ramírez

frr1024@gmail.com, fabiola.rivera@utvtol.edu.mx

Dirección de Paramédico y Protección Civil

Universidad Tecnológica del Valle de Toluca

Recepción: 17 octubre 2018

Aprobación: 31 octubre-2018

Resumen

Las universidades deben de ir más allá de un apoyo puntual en el proceso de aprendizaje para la formación de profesionales capaces de satisfacer las demandas del mercado. La tutoría, es una herramienta privilegiada para responder a esta solicitud, al ser es un proceso de acompañamiento en el cual hay una responsabilidad compartida entre el profesor y estudiante, cuya finalidad es mejorar la calidad de la educación al ajustarse a las necesidades de cada alumno. El objetivo es evaluar la percepción de la tutoría de los alumnos de Técnico Superior Universitario en paramédico (TSUP). Estudio transversal y descriptivo. Mediante los formularios Google se adaptó y aplicó un cuestionario tipo Likert diseñado en la Universidad Autónoma de Querétaro para evaluar la función tutorial individual (Alfa de Cronbach de 0.96) de los alumnos de TSUP. Se realizó estadística descriptiva, se compararon las medias mediante un análisis de varianza de una vía Kruskal-Wallis, y la prueba de U de Mann-Whitney, considerado una $p < 0.05$, Además de un análisis componentes principales (APC), índice KMO 0.96. Se encuestó al 59% de 182 estudiantes inscritos en TSUP, 69% modalidad escolarizada 55% femenino con edad promedio de 24.05 ± 7.36 años. El 78% se encuentra satisfecho con la tutoría. Las fortalezas: son el trato con respeto y atención, la formación profesional especializada y conoce la normatividad institucional para aconsejarte. Las áreas de oportunidad son la facilidad para localizar al tutor, la tutoría ha mejorado tu desempeño académico y la integración a la universidad. La función tutorial es una intervención clave para detectar a tiempo las necesidades académicas y emocionales de los alumnos, con el propósito de disminuir la deserción y aumentar la

terminación de su formación profesional. Los estudiantes refieren sentirse satisfechos con la tutoría, sin embargo, hay puntos que deben atenderse.

Palabras clave: Tutoría, satisfacción, Técnico Superior Universitario, Paramédico

Tutorial function, perception of the students of Higher University Technician in Paramedic

Abstract

Universities must go beyond a punctual support in the learning process for the training of professionals capable of satisfying the demands of the market. Mentoring is a privileged tool to respond to this request, as it is a process of accompaniment in which there is a shared responsibility between teacher and student, whose purpose is to improve the quality of education by adjusting to the needs of each student. The objective is to evaluate the perception of the tutoring of students of Higher University Technician in paramedic (TSUP). Cross-sectional and descriptive study. Using Google forms, a Likert type questionnaire designed at the Autonomous University of Querétaro was adapted and applied to evaluate the individual tutorial function (Cronbach Alpha 0.96) of TSUP students. Descriptive statistics were performed, the means were compared by means of an analysis of variance of a Kruskal-Wallis route, and the Mann-Whitney U test, considered a $p < 0.05$, In addition to a principal component analysis (APC), KMO index 0.96. It was surveyed 59% of 182 students enrolled in TSUP, 69% school modality 55% female with average age of 24.05 ± 7.36 years. 78% are satisfied with tutoring. The strengths: are the treatment with respect and attention, specialized professional training and knows the institutional regulations to advise you. The areas of opportunity are the facility to locate the tutor, the tutoring has improved your academic performance and the integration to the university. The tutorial function is a key intervention to detect in time the academic and emotional needs of students, with the purpose of reducing dropout and increasing the completion of their professional training. Students report being satisfied with tutoring, however, there are points that need to be addressed.

Keywords: Tutoring, Satisfaction, University Advanced Technician, Paramedic

Introducción

Los cambios en la sociedad del siglo XXI han planteado retos de enorme complejidad para la educación superior (ES), que ya no puede consistir en solo la formación técnica, sino que además debe preparar al alumnado a través de los procesos enseñanza-aprendizaje con una formación integral que aporte soluciones a los problemas sociales desde el ejercicio de su profesión, conduciéndolo a la culminación exitosa de los estudios universitarios (González, L. C., París, M. P., y Español, S. A., 2015; Martínez Clares, P., Pérez Cusó, F. J., y González Morga, N., 2019; Morales Estrella, NG. et al., 2016).

Por lo que en México, existe un gran interés en la búsqueda de acciones innovadoras y de calidad de la ES, siendo la tutoría un recurso fundamental, para potenciar la formación integral del alumno con una visión humanista y responsable frente a las necesidades y oportunidades del desarrollo de la nación (Aguilar Morales, N., Magaña Medina, de., y Surdez Pérez, E.G., 2015).

En nuestro país los programas de tutoría en ES, son semejantes al modelo de desarrollo personal de la tradición anglosajona, donde se presta atención al bienestar de sus alumnos a través de la orientación individual, académica y profesional (Lobato Fraile, C., y Guerra Bilbao, N, 2016). Ya sea para dar cumplimiento a las políticas educativas nacionales e internacional, o a partir de las experiencias de autodiagnóstico institucional producidas al interior de las reformas universitarias de los procesos educativos, que implican el cumplimiento de los estándares para la acreditación (León Hernández y Lugo Villaseñor, 2015).

Este programa ha tenido un crecimiento notable y una gran aceptación por las Instituciones de Educación Superior (IES); como una estrategia de elevar la calidad de la ES, para enfrentar los problemas de deserción, rezago, reprobación y eficiencia terminal, los que han sido relacionados con el grado de vitalidad académica que tengan los planes de estudio, que permitan a los estudiantes un mayor nivel de incorporación,

identificación e integración de los estudiantes a la comunidad universitaria y al programa disciplinario (de la Cruz Flores, G, 2017; Narro Robles, J. y Arredondo Galván, M., 2013).

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), define a la tutoría universitaria, como una función de acompañamiento, orientación y apoyo al estudiante en su proceso de personalización de los aprendizajes y del desarrollo de las competencias, tanto a nivel personal como profesional, a lo largo de su trayectoria, con el horizonte dinámico del proyecto de vida, un proyecto personal y profesional (de la Cruz Flores, G, 2017; Lobato Fraile, C., y Guerra Bilbao, N, 2016).

La tutoría, aunque es responsabilidad de la IES y del docente, se reconoce como un derecho del estudiante, sin embargo, es él quien debe apropiarse de ella como una experiencia de crecimiento personal, porque en la universidad tendrán experiencias donde puedan desarrollar nuevas capacidades y adquirir madurez, para obtener una preparación no sólo profesional sino también personal. Además, le facilita la adaptación al ambiente universitario, mejora sus habilidades de estudio y trabajo, incrementa su aprobación, regularidad, permanencia y eficiencia terminal, al atender puntualmente los problemas específicos de su trayectoria escolar (Aguirre Benítez et al., 2017; de la Cruz Flores, G, 2017; Knopfler, S. C., Sarabia, A. A., Velázquez, M. S. G., y Meléndez, R. M. O., 2014; Marcelo Torres, NE., 2015; Montes, Alcántar, Padilla, y Pulido, 2015).

Con lo anterior expuesto, la tutoría en las IES renovó el concepto de docencia centrado "en el dar clases", así como la corresponsabilidad en la formación de los estudiantes como eje del proceso educativo. Lo que implicó decidir quién fungiría como tutor/a, en las Universidad Tecnológicas como en la mayoría de las IES, esta tarea recayó principalmente en los profesores de tiempo completo, siendo un elemento individualizador y personalizado que tiende a reconocer la diversidad del alumnado (Aguilar Nery, J., 2012; Alcalá Flores, NE., Italia Botello, M., García Urdaibay, SL., Hernández Acosta, EO., y dez Acosta, 2014).

Su función no se limita a transmitir los conocimientos incluidos en el plan de estudio (competencias específicas), sino además fomentar actitudes y valores positivos en los estudiantes (competencias transversales), facilita el aprendizaje al identificar fortalezas y debilidades del individuo en formación, promoviendo un mejor desempeño cognitivo y social, lo que refleja la calidad de la ES a través de su personal docente, programas educativos, infraestructura, etc. (Ayala-Bobadilla, NP., Naranjo-Cantabrana, MG., y Castro-Borunda, ZI., 2014; Martínez Sánchez, Conejo Carrasco, y Rodríguez Sierra, 2017).

Con la finalidad de indagar a cerca de la opinión de los estudiantes que permitan diseñar e implementar estrategias de mejora a este proceso, el objetivo del presente trabajo es conocer la percepción de los alumnos de Técnico Superior Universitario en paramédico (TSUP), de la Universidad del Valle de Toluca con respecto a la tutoría.

Metodología

El presente estudio, se trata de una investigación transversal y descriptiva. Durante el cuatrimestre de mayo-agosto 2018, los alumnos de TSUP de modalidad despresurizada y escolarizada, se aplicó mediante formularios Google, el cuestionario compuesto de 22 reactivos. diseñado por la Universidad Autónoma de Querétaro para evaluar la función tutorial individual (<http://naturales.uaq.mx/tutorias/formatos/evaltutindalum.pdf>).

El cuestionario fué adaptado y clasificado para evaluar el ambiente (1, 2, 3, 4, 5, 6, 9 y 10), la metodología (7, 8, 11, 12, 13 y 16) y el programa institucional de tutoría (14, 15, 17, 18 y 19). La consistencia interna del instrumento fue determinada por el coeficiente alfa de Cronbach (0.91). Las respuestas fueron recogidas en una escala de juicio continuo tipo Likert de cinco categorías: 1) Totalmente en desacuerdo, 2) En desacuerdo, 3) Más o menos de acuerdo, 4) De acuerdo y 5) Totalmente de acuerdo. Además, al inicio se incluyeron las variables como género, edad y modalidad escolar.

Los datos obtenidos, se expresaron en media y desviación estándar, para variables cuantitativas, y en porcentajes y frecuencias a las cualitativas, además de

calcularse los intervalos de confianza (IC 95%) para la media. A los promedios obtenidos por parámetro, género y modalidad, se sugirió un Análisis de Varianza de una sola vía (ANOVA) o una t de Student, dependiendo de la variable. Al fallar la prueba de normalidad mediante la prueba de Shapiro-Wilk, se procedió a un análisis de varianza de una vía Kruskal-Wallis, y a una prueba de U de Mann-Whitney, considerado una $p < 0.05$, como diferencia estadística, con el software estadístico SIGMA PLOT 13.0.

Posteriormente, se realizó un análisis de componentes principales (ACP), antes de su ejecución se verificó mediante la prueba de KMO (Kaiser-Mayer-Olkin), cuyo valor debe ser mayor a 0.5, obteniendo un índice de 0.96. El ACP, es una técnica multivariada que permite examinar la relación existente entre diversas variables cuantitativas y puede ser usada para reducir el número de variables. Las combinaciones lineales son ortogonales y en conjunto explican, la variabilidad de los datos, siendo la primera componente la que explica la mayor parte de la esta.

Para conocer las fortalezas y áreas de oportunidad de cada parámetro evaluado de acuerdo con la percepción de los alumnos, se utilizando el intervalo de confianza para la media de 3.64 (IC 95%, 0.60), que fue el promedio general. Considerando a las fortalezas, por arriba de 3.80 y a las áreas de oportunidad por debajo de 3.48.

El porcentaje de satisfacción se determinó, sumando el resultado de la pregunta 20 (satisfacción con el tutor asignado) y un punto por el promedio calculado igual o mayor al punto de corte (3.6), dando lugar a la siguiente clasificación: 2 puntos completamente satisfecho, 1 satisfecho y 0 insatisfecho. Las preguntas 21 y 22 se refieren a lo que les gusta y no del programa de tutoría, las respuestas se agruparon y se presentan en porcentajes.

Resultados

La matrícula del cuatrimestre abril-mayo 2018 de estudiantes de TSUP es de 182, el 66% (120) en modalidad escolarizada y el 62% (34) en despresurizada. La encuesta se aplicó mediante formularios Google en el Laboratorio de Informática del edificio 4 de

la Universidad Tecnológica del Valle de Toluca. De los cuales participaron 108, lo que corresponde al 59% del total de alumnos, 75 estudiantes escolarizados (69%), 58 pertenecen al género femenino (54%), con edad promedio de 24.05 ± 7.36 años (tabla 1).

Tabla 1. Características de la población estudiantil de Técnico Superior Universitario en Paramédico encuestada. Fuente: Elaboración propia

Características	N	%
N	108	100.0
Edad ($\bar{x} \pm DE$)	24.05 ± 7.36	
Género		
Masculino	50	46
Femenino	58	54
Modalidad		
Escolarizada	75	69
Despresurizada	33	31

En la Tabla 2, se muestra los promedios obtenidos por parámetro evaluado, el promedio general es de 3.64 ± 0.83 , el cual fue usado como punto de corte de satisfacción, no hubo diferencia significativa en ningún de los parámetros evaluados: los promedios fueron de 3.72 ± 0.98 para ambiente, 3.59 ± 0.81 a metodología y con 3.55 ± 0.80 al programa institucional de tutoría. En cuanto al género y la modalidad, no hubo diferencia significativa.

Tabla 2. Promedio, desviación estándar (DE) e Intervalo de confianza para la media (IC 95%) obtenido para los parámetros evaluados ambiente, metodología, y Programa Institucional (PI) de tutoría ($p < 0.05$, * Mann-Whitney, **Kruskal-Wallis).

Característica	Promedio	DE	IC 95%	P
Promedio	3.64	0.836	0.16	--
Género				
Femenino	3.572	0.758	0.199	0.21*
Masculino	3.72	0.92	0.262	
Modalidad				
Escolarizado	3.627	0.783	0.18	0.41*
Despresurizado	3.671	0.96	0.34	
Parámetro				
Ambiente	3.726	0.981	0.187	0.16**
Metodología	3.599	0.81	0.155	
Programa Inst. Tutoría	3.554	0.807	0.154	

Se realizó un APC y rotación varimax ($KMO = 0.96$, $\chi^2=2194.881$, $p < 0.001$), se obtuvieron 2 componentes, sin embargo, el primer componente explica el 65% de la variabilidad, los estudiantes consideran que la disposición a mantener una comunicación permanente (0.903), capacidad para escuchar problemas (0.889), y muestra el tutor buena disposición para atenderte (0.881) pertenecen al parámetro de ambiente. 9 interés en detectar tus principales dificultades y realizar las acciones pertinentes para resolverlas (0.874), y capacidad para resolver dudas académicas (0.874), son importantes para el desarrollo de la tutoría (Tabla 3).

En la figura. 1 se muestra los promedios obtenidos por cada ítem que compone los diferentes parámetros evaluados, se utilizó el intervalo de confianza para la media (IC 95%, 0.160), de 3.64, para calcular las fortalezas (barras verdes) por arriba de 3.80 (línea naranja derecha) y las debilidades (barras rojas) por debajo de 3.48 (línea naranja izquierda).

Se destaca que en cada parámetro se observa una fortaleza siendo la del tutor te trata con respeto y atención la que tiene el promedio más alto (4.01 ± 1.081) del parámetro ambiente (fig. 1A), seguida del tutor posee formación profesional en tu especialidad (3.85 ± 0.935) de metodología (fig. 1B) y por último, referente al programa institucional de tutorías (fig. 1C), el tutor conoce suficientemente bien la normatividad institucional para aconsejarte las opciones adecuadas a tus intereses o problemas escolares fue el ítem con mayor promedio (3.83 ± 0.942).

En cuanto a las áreas de oportunidad, el ítem con la puntuación más baja referido por los estudiantes es que no es fácil localizar al tutor (3.31 ± 1.71), perteneciente a la metodología (fig. 1B). Otras áreas de oportunidad detectadas fueron consideras que tu participación en el programa de tutoría ha mejorado tu desempeño académico (3.41 ± 0.938) y la de tu integración a la universidad ha mejorado con el programa de tutoría (3.44 ± 0.941) del parámetro del programa institucional de tutoría (fig. 1C).

Tabla 3. Análisis por componentes principales

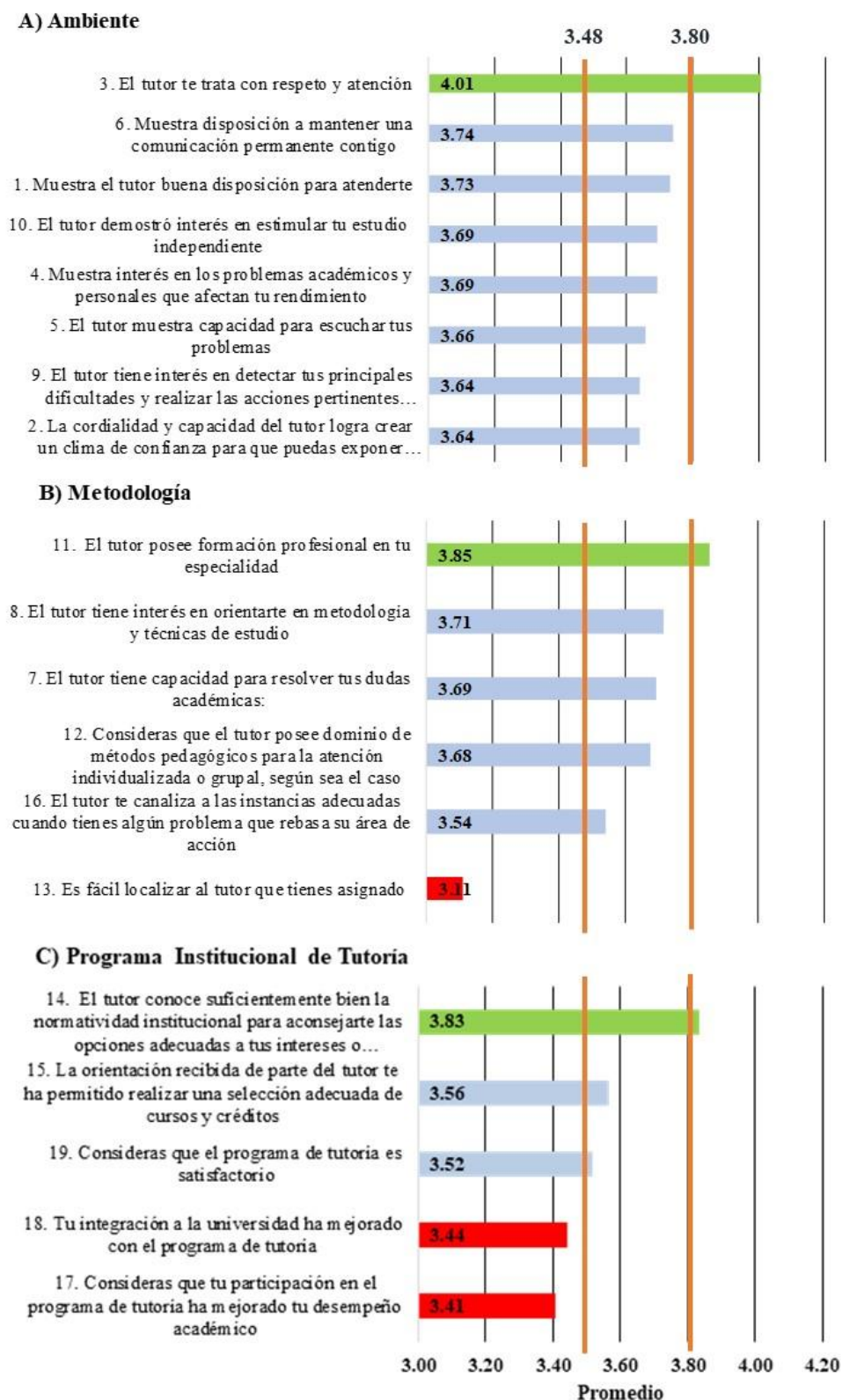
Componente principal 1	Valor	Parámetro
6. Muestra disposición a mantener una comunicación permanente contigo:	0.903	Ambiente
5. El tutor muestra capacidad para escuchar tus problemas:	0.889	Ambiente
1. Muestra el tutor buena disposición para atenderte.:	0.881	Ambiente
7. El tutor tiene capacidad para resolver tus dudas académicas:	0.874	Metodología
9. El tutor tiene interés en detectar tus principales dificultades y realizar las acciones pertinentes para resolverlas:	0.874	Ambiente
8. El tutor tiene interés en orientarte en metodología y técnicas de estudio:	0.873	Metodología
12. Consideras que el tutor posee dominio de métodos pedagógicos para la atención individualizada o grupal, según sea el caso:	0.859	Metodología
10. El tutor demostró interés en estimular tu estudio independiente	0.848	Ambiente
14. El tutor conoce suficientemente bien la normatividad institucional para aconsejarte las opciones adecuadas a tus intereses o problemas escolares:	0.833	PI tutoría
4. Muestra interés en los problemas académicos y personales que afectan tu rendimiento:	0.833	Ambiente
15. La orientación recibida de parte del tutor te ha permitido realizar una selección adecuada de cursos y créditos:	0.829	PI tutoría

Fuente: Elaboración propia

Cabe destacar que el ambiente, no presentó área de oportunidad (fig. 1A). El 78% de los estudiantes se encuentra satisfecho con las tutorías, destacando que el 58% lo está completamente (fig. 2A). En cuanto a lo que les gusta, el 39% opinó que la disposición, seguido de que consideran que es un buen programa con un 13% (fig. 2B). Y lo que no les agrada de la tutoría es la falta de tiempo para misma con un 21% y que el tutor no esté o no se presente con un 20% (fig. 2C).

Actualmente, 4 de 5 jóvenes no tienen lugar en ninguna universidad, en el país sólo se atiende al 25 por ciento de la demanda educativa en el nivel superior. En el caso del Estado de México, esta cifra es de 18 por ciento. Por lo que el subsistema de las Universidades Tecnológicas, representa una opción interesante y viable para muchos jóvenes de lugares alejados, que no cuentan con los recursos necesarios para continuar con estudios que eleven su formación académica y desempeño profesional (Pieck Gochicoa, E., y Castañeda Rivera, E., 2016).

Figura 1. Promedio obtenido de los ítems de la encuesta de satisfacción de la tutoría por parte de los estudiantes de Técnico Superior en Paramédico (Fortalezas: Barras verdes, Debilidades: Barras rojas, IC 95: línea naranja).



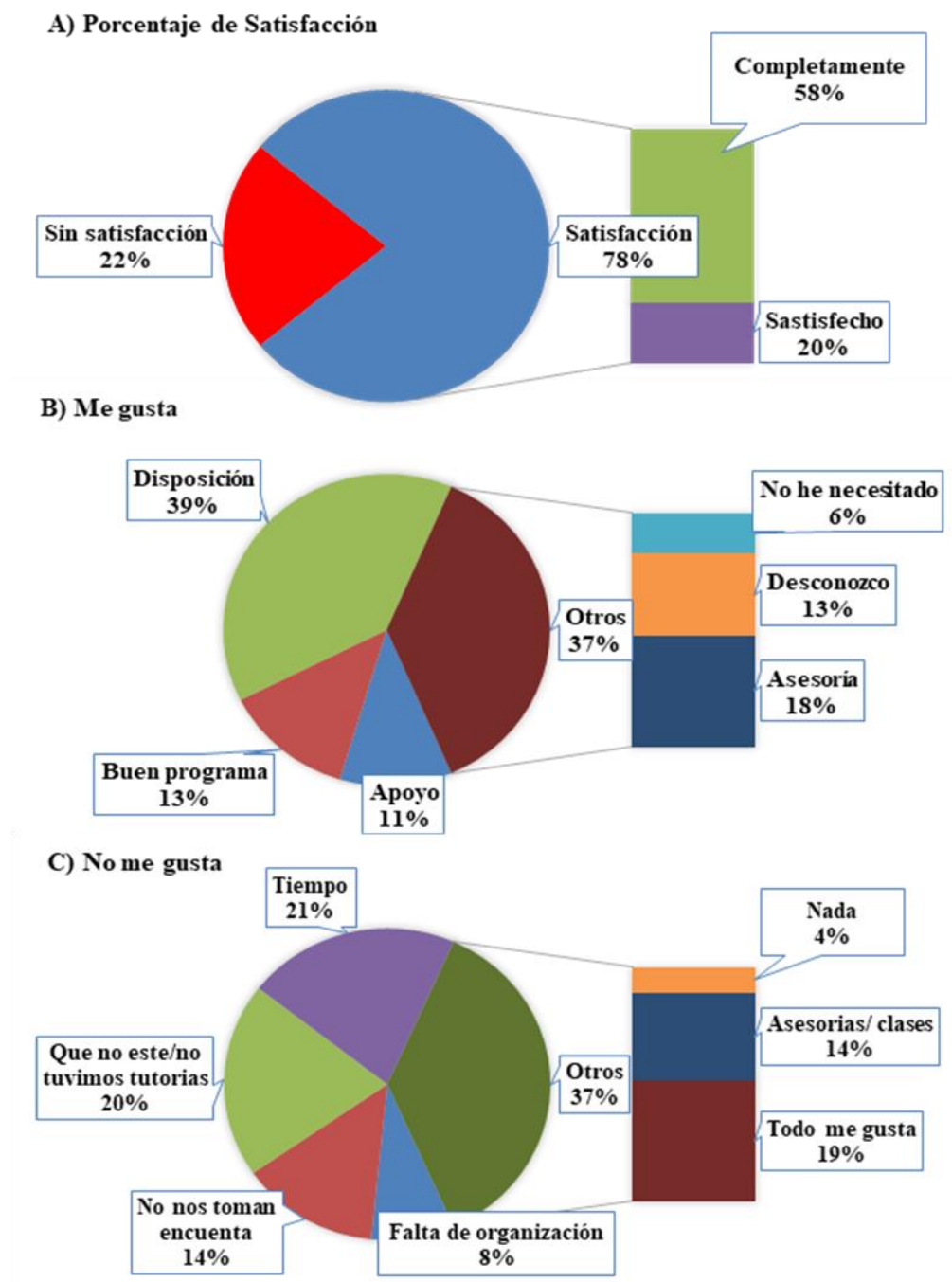
Discusión

De acuerdo con el modelo de ES europeo, la docencia debe estar centrada en el aprendizaje del estudiante, orientada a la consecución de competencias y la incorporación las tecnologías de la información, donde el profesorado será el guía. La tutoría, en sus distintas modalidades un proceso central (Clerici y Da Re, 2018; López Martin, González Villanueva, y Velasco Quintana, 2013).

En el contexto de las IES mexicanas, esta, no surgió de una discusión de los propios actores académicos, sino como la resolución a un problema institucional con la idea de compensar académicamente a los alumnos con dificultades, y disminuir la tasa de abandono sobre todo en los primeros años de la universidad (Aguilar Nery, J., 2012; Benítez, 2018). La Universidad Tecnológica del Valle de Toluca, cuenta con el Programa Institucional de Tutoría (León Hernández y Lugo Villaseñor, 2015), que la define como el proceso de acompañamiento durante la formación profesional por competencias profesionales, que se concreta mediante atención personalizada a un estudiantes o grupo, por parte de académicos competentes (profesor de tiempo completo) y formados para esta función.

En los últimos años las IES, se han interesado por conocer la percepción de los estudiantes en distintos aspectos de la enseñanza-aprendizaje. La tutoría representa una de las principales innovaciones educativas, por lo que su implementación ha traído consigo, la posibilidad de ser evaluadas (Clerici y Da Re, 2018; Estrada Ramírez, L.J., Viveros Moreno, P., Gomez Camal, MCC. G., y Naal Espinosa, JE., 2017) en diferentes aspectos, como son la satisfacción en el ambiente, la metodología y el impacto de este programa en los estudiantes de TSUP de la UTVT, objetivo de esta investigación, siendo un trabajo pionero en el campo, al no existir algún otro trabajo realizado en esta Universidad.

Figura. 2. Percepción acerca de la tutoría de los estudiantes de Técnico Superior Universitario en Paramédico. A) Porcentaje de satisfacción. B) Lo que me gusta de la tutoría (%). C) Lo que no me gusta de la tutoría (%).



El nivel de satisfacción promedio de los alumnos con respecto a la tutoría es de 3.6, lo que lo sitúa en satisfecho, por arriba de la media aritmética de 3.00, para una escala de 1 a 5, motivo por el cual se utilizó este valor como punto de corte para

satisfacción. El porcentaje de satisfacción fue del 78%; considerándose completamente satisfechos si, además, estaban satisfechos con su tutor, siendo el 58% de los estudiantes los que obtuvieron estos 2 puntos, el 20% restantes, se consideró como satisfecho al contar solo con un punto. Estos resultados son semejantes a los reportados por otros autores que la sitúan por arriba el 60% (Ruiz Dyck, JA., 2018).

Los estudios de satisfacción del programa de tutoría en los estudiantes universitarios, son importantes porque van a incidir directamente en la disminución de la tasa de fracaso y abandono, proporcionando información que permitirá conducir a cambios y mejoras en la actividad docente (Clerici y Da Re, 2018; Pérez Cuso, Martínez Clares, y Martínez Juárez, 2015).

Los principales elementos que la influyen, además de la calidad de la docencia, la atención y la orientación a los estudiantes y la individualización de la enseñanza; todas estas consideraciones nos hacen retomar el valor de la tutoría universitaria, siendo una de sus grandes aportaciones, el incremento de la satisfacción de los estudiantes, así como la permanencia (Pérez Cuso et al., 2015).

Los estudiantes de TSUP destacan, en primer término, que el ambiente que propicia el tutor, uno de los puntos clave del programa de tutoría, siendo el ítem el tutor te trata con respeto y atención, la disposición a mantener la comunicación y atenderlos; estos dos últimos se encuentran con las puntuaciones más altas en el APC.

Al preguntar qué era lo que más les gustaba de la tutoría, la disposición obtuvo un 39%. Numerosos estudios muestran que el tutor implicado académica y personalmente produce un gran impacto, siendo el liderazgo, la comprensión y el apoyo lo que más valoran (López Martín, I., y González Villanueva, P., 2018).

Esta referido, que la disposición y el compromiso de los tutores para trabajar arduamente con sus estudiantes, permite conocer e identificar las necesidades de orientación en los ámbitos educativo, personal, cultural y social, y los puntos de oportunidad en las diferentes etapas formativas que tiene el alumno a lo largo de la carrera (Aguirre Benítez et al., 2017). Logrando que los alumnos perciban que tienen

las habilidades y estrategias de aprendizaje para tener éxito, siendo más probable que deseen continuar y terminar sus estudios (García López, R.I., Cuevas Salazar, O., Vales García, J.J., y Cruz Medina, I.R., 2012), impactando positivamente los indicadores de desempeño académico y eficiencia terminal.

Dentro del parámetro de la metodología tutorial, los alumnos refieren la importancia de que el tutor posea formación en el área disciplinar, debido a que al poseer dominio de los conocimientos relacionados con la disciplina y experiencia con la estrategia metodológica (Navarro H. y Zamora S., 2017), facilitará la transmisión de conocimiento, reforzando la orientación curricular.

Un aspecto positivo, es que, en la UTVT la mayoría de los tutores de la Dirección de Paramédico y Protección Civil, pertenecen a la área médica o a fin, por lo que los alumnos pueden acudir con cualquiera de ellos, para resolver dudas en el área disciplinar. El área de oportunidad dentro de este rubro, es que no es fácil localizar al tutor, lo que concuerda con algunos estudios (Guerra-Martín, Lima-Serrano, y Lima-Rodríguez, 2017).

Por último, el Programa Institucional de Tutoría fue el que obtuvo el menor promedio, es necesario sensibilizar tanto a docentes como a estudiantes y reforzar la promoción de este programa en la UTVT. El ítem que sobre sale del intervalo de confianza por arriba de la media, es el de que el tutor conoce la normatividad, por lo que se puede orientar al alumno con base a los reglamentos actuales existente en la UTVT, para la resolución de los problemas que puedan presentar durante su tránsito escolar.

Por debajo del intervalo de confianza con respecto a la media, considerándose un área de oportunidad, se encuentran los ítems con respecto a la integración a la universidad han mejorado con el programa de tutoría y la participación en el programa ha mejorado tu desempeño académico. Es importante mencionar que las generaciones actuales, un alto porcentaje de los estudiantes muestran un marcado desinterés en sus estudios y a la falta de expectativas de futuro con relación a sus carreras (Narro Robles, J. y Arredondo Galván, M., 2013).

En un estudio realizado en estudiantes de medicina en 2017, el 67% manifestó que la tutoría había mejorado la integración a la universidad, justificando que esta permite establecer un desarrollo autónomo, con la posibilidad de cumplir las metas de los procesos de enseñanza aprendizaje dados en el aula. Sin embargo, la falta de coordinación en el tiempo tanto del tutor como del alumno dificulta que se lleve a cabo. Un menor porcentaje, con un 41% considera que la tutoría ha mejorado su desempeño académico (Martínez Sánchez et al., 2017).

Un aspecto que llama la atención de las repuestas de los alumnos con respecto a lo que les gusta o no les gusta de la tutoría, es que el 18% y el 13% respectivamente, hicieron referencia a la asesoría, por lo que no existe un claro concepto por parte de los alumnos en la diferencia entre la tutoría y la asesoría, esto es debido en gran parte a que los actores que conforman los colectivos universitarios (profesores, alumnos, directivos y administrativos) no existe todavía una idea clara del propósito fundamental de la tutoría (Montes et al., 2015).

La tutoría no es una extensión de la asignatura que imparte el docente, ni un periodo para realizar repasos o asesorías académicas de las asignaturas, ni para desarrollar actividades sin intención didáctica que desvirtúen su naturaleza (Gómez-Collado, ME, 2012; Obaya V., A. y Vargas R., YM., 2014). Es un espacio para guiar, orientar y acompañar al alumno.

En el modelo de enseñanza centrado en el alumno, la tutoría académica debe crear una cultura en la cual el estudiante participe activamente en el proceso educativo, generando y aplicando el conocimiento, desarrollando para tal efecto habilidades, destrezas, actitudes y valores (Aguirre Benítez et al., 2017), con la que se contribuya a su formación integral (desarrollo personal, social, afectivo, cognitivo y académico), con la finalidad de promover y fomentar ciudadanos formados, responsables, autónomos y críticos, que gestionen y resuelvan conflictos (Gómez-Collado, ME, 2012; Obaya V., A. y Vargas R., YM., 2014)

Con respecto a lo que no les gusta, los alumnos refieren que la falta de tiempo específico para la tutoría, la ausencia del tutor (que es una de las áreas de oportunidad),

que no se les tome en cuenta o la falta de organización, son resultados parecidos observados en diversos estudios, en donde los estudiantes perciben que su tutor no da respuesta a sus inquietudes, no les informa, ni los atiende, otros resultados muestran que las problemáticas tienen que ver con la organización y la disposición de tutor (Gómez-Collado, ME, 2012; Montes et al., 2015).

Algunas de las situaciones por las cuales se puede justificar la ausencia del tutor o la falta de tutoría, es debido a que los profesores a tiempo completo, viven una saturación de funciones docentes, como los son la docencia, la investigación, la asesoría, la gestión y la tutoría, normalmente se le asigna un grupo de 30 a 40 alumnos, la atención se centra solo en los que presentan problemas de rendimiento académico, la escasa formación de los docentes, aunado a que algunos no les gusta hacerla, por considerarla una pérdida de tiempo (León Hernández y Lugo Villaseñor, 2015; Lobato Fraile, C., y Guerra Bilbao, N, 2016).

Cabe recalcar que, la tutoría no es una fórmula que permita solucionar todos los problemas (organizativo, enseñanza, acción profesional o del estudiante), su adecuado desarrollo trae grandes beneficios (Narro Robles, J. y Arredondo Galván, M., 2013). Aunque en un porcentaje menor los alumnos de TSUP, refirieron que otras cosas que les gustan el programa de tutoría en la UTVT, a parte de la disposición, es que es un buen programa y que ha sido un apoyo.

Conclusiones

La función tutorial es una intervención clave para detectar a tiempo las necesidades académicas y emocionales de los alumnos, considerando que comienzan sus estudios universitarios sin haber alcanzado la autonomía necesaria para desenvolverse dentro de este nivel; por lo que acorde con el modelo educativo centrado en el estudiante juega un papel importante en la formación integral del estudiante.

Un aspecto para considerar en futuras investigaciones es el impacto que tiene la Tutoría en relación con los índices de aprobación, deserción y eficiencia terminal. Esta investigación estuvo orientada principalmente a conocer la percepción de

satisfacción de los estudiantes con respecto a ella. El 78% de los estudiantes TSUP refieren sentirse satisfechos con la tutoría, el trato con respeto y atención, además de la disposición (ambiente), la formación profesional especializada (metodología) y conoce la normatividad institucional para aconsejarte (Programa Institucional de Tutoría). Las áreas de oportunidad son la facilidad para localizar al tutor, la tutoría ha mejorado tu desempeño académico y la integración a la universidad, para lo cual es necesario sensibilizar a la comunidad académica e involucrar en el programa de tutoría.

Es importante que la Dirección de Paramédico y Protección Civil evalúe constantemente el programa de tutoría en los estudiantes de Técnico Superior Universitario en Paramédico, con la finalidad de detectar áreas de oportunidad, que permitan potencializar las capacidades y habilidades del alumno para que consolide su proyecto académico con éxito.

Agradecimientos

Se agradece a la alumna Isela Carrasco, su participación en la recolección de los datos. Así como al PRODEP, por el programa SIGMAPLOT.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Morales, N., Magaña Medina, DE., & Surdez Pérez, EG. (2015). El papel del profesor en el proceso de tutoría desde la perspectiva del estudiante en una universidad mexicana. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 2, 1–12.
- Aguilar Nery, J. (2012). La configuración de la tutoría en la Universidad Tecnológica de Tijuana: narrativas docentes. *Revista de la Educación Superior*, 41(164), 91–121.
- Aguirre Benítez, E. L., Herrera Zamorano, B. R., Vargas Huicochea, I., Ramírez López, N. L., Aguilar Vega, L., Aburto-Arciniega, M. B., & Guevara-Guzmán, R. (2017). La tutoría como proceso que fortalece el desarrollo y crecimiento

personal del alumno. *Investigación en Educación Médica*.
<https://doi.org/10.1016/j.riem.2017.01.152>

Alcalá Flores, NE., Italia Botello, M., García Urdaibay, SL., Hernández Acosta, EO., & de Acosta. (2014). Diagnóstico de la función de tutoría en la Universidad Tecnológica del Estado de Zacatecas. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12, 1–11.

Ayala-Bobadilla, NP., Naranjo-Cantabrana, MG., & Castro-Borunda, ZI. (2014). Evaluación del programa de tutorías del instituto tecnológico de los Mochis (caso carrera de ingeniería en gestión empresarial periodo 2013-2014). *Ra Ximhai*, 10(5), 187–198.

Benítez, S. M. (2018). Tutoría Académica Universitaria: Percepción de estudiantes de la Facultad de Odontología. Universidad Nacional de Asunción. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 7(1), 6.
<https://doi.org/10.26885/rcei.7.1.6>

Clerici, R., & Da Re, L. (2018). Evaluación de la eficacia de un programa de tutoría formativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 39–56.
<https://doi.org/10.6018/rie.37.1.322331>

de la Cruz Flores, G. (2017). Tutoría en Educación Superior: análisis desde diferentes corrientes psicológicas e implicaciones prácticas. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 24, 34–59.

Estrada Ramírez, L.J., Viveros Moreno, P., Gomez Camal, MCC. G., & Naal Espinosa, JE. (2017). Análisis De La Percepción De La Tutoría En Los Alumnos De Primer Año De La Licenciatura En Gastronomía Del Instituto Tecnológico Superior De Escárcega. *European Scientific Journal*, 13(19), 1–9.

García López, RI., Cuevas Salazar, O., Vales García, JJ., & Cruz Medina, IR. (2012). Impacto del Programa de Tutoría en el desempeño académico de los alumnos

- del Instituto Tecnológico de Sonora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 106–121.
- Gómez-Collado, ME. (2012). La percepción de los estudiantes sobre el Programa de Tutoría Académica. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 58, 209–233.
- González, L. C., París, M. P., & Español, S. A. (2015). Percepciones de alumnos/as y tutores/as sobre el proceso de acción tutorial en el Trabajo de Final de Máster. Un estudio de caso en la Universidad de Barcelona. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10, 1–23.
- Guerra-Martín, M. D., Lima-Serrano, M., & Lima-Rodríguez, J. S. (2017). Effectiveness of Tutoring to Improve Academic Performance in Nursing Students at the University of Seville. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(2), 93–102. <https://doi.org/10.7821/naer.2017.7.201>
- Knopfler, S. C., Sarabia, A. A., Velázquez, M. S. G., & Meléndez, R. M. O. (2014). Apreciación de los alumnos de Enfermería sobre la labor tutorial durante los estudios de posgrado. *Revista Uruguaya de Enfermería*, 9(2), 1–17.
- León Hernández, V. A., & Lugo Villaseñor, E. (2015). Prácticas tutorales en un dispositivo de formación universitario en México. *education policy analysis archives*, 23, 117. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1723>
- Lobato Fraile, C., & Guerra Bilbao, N. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos. *Educación*, 52(2), 379–398.
- López Martín, I., & González Villanueva, P. (2018). La tutoría universitaria como espacio de relación personal. Un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 381–399.
- Lopez Martin, I., González Villanueva, P., & Velasco Quintana, P. J. (2013). Ser y Ejercer de tutor en la universidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 107. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5569>

- Marcelo Torres, NE. (2015). Evaluación de la percepción de un Programa Tutorial dirigido a estudiantes de provincia en una Universidad de Lima. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, (1), 21. <https://doi.org/10.19083/ridu.9.401>
- Martínez Clares, P., Pérez Cusó, F. J., & González Morgia, N. (2019). ¿Qué necesita el alumnado de la tutoría universitaria? Validación de un instrumento de medida a través de un análisis multivariante. *Educación XX1*, 22(1), 189–213.
- Martínez Sánchez, L. M., Conejo Carrasco, F., & Rodríguez Sierra, A. V. (2017). La acción tutorial como experiencia educativa para la formación integral de los estudiantes de Medicina. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30099>
- Montes, J. F. C., Alcántar, M. del R. C., Padilla, A. A. J., & Pulido, I. P. (2015). Actitudes de los estudiantes universitarios ante la tutoría. Diseño de una escala de medición. *Revista de la Educación Superior*, 44(173), 103–124. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.04.004>
- Morales Estrella, NG., Canto y Rodríguez, JE, Aguayo Chan, JA., Wu Berzunaza JA, Pacheco Lizama, JE., Sunza Chan, SP, & Sosa Cordero D. (2016). *Evaluación de la satisfacción de los alumnos con respecto del Programa Institucional de Tutorías Universidad Autónoma de Yucatán*. (p. 65). Mérida, Yucatán: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Narro Robles, J., & Arredondo Galván, M. (2013). La tutoría: Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 141(35), 132–151.
- Navarro H., N., & Zamora S., J. (2017). Evaluación del rol del tutor: comparación de percepción de estudiantes de las carreras de la salud. *Investigación en Educación Médica*. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2017.01.148>

- Obaya V., A., & Vargas R., YM. (2014). La tutoría en la educación superior. *Educación Química*, 25(4), 478–487. [https://doi.org/10.1016/S0187-893X\(14\)70070-9](https://doi.org/10.1016/S0187-893X(14)70070-9)
- Pérez Cuso, F. J., Martínez Clares, P., & Martínez Juárez, M. (2015). University Student Satisfaction with Tutoring Designing and Validation of an Evaluation Instrument. *Estudios sobre Educación*, 29, 81–101. <https://doi.org/10.15581/004.29.81-101>
- Pieck Gochicoa, E., & Castañeda Rivera, E. (2016). El Tecnológico Universitario del Valle de Chalco: la experiencia de sus estudiantes. *Perfiles Educativos*, 38(153), 84–104.
- Ruiz Dyck, JA. (2018). *Percepción de estudiantes con respecto a la función que desempeña el docente como tutor*. (Tesis Maestria). Universidad de Montemorelos Facultad de Educación, Nuevo León.

La enseñanza de la Historia: Una mirada desde la práctica docente

Ofelia Arzate Ortiz

o.arte77@gmail.com

Laura Verónica Colín Bernal

Joaquina Edith González Vargas

jechicagv@gmail.com

Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores

Recepción: 19 septiembre 2018

Aprobación: 17 octubre 2018

Resumen

El presente trabajo investigativo corresponde a una propuesta de trabajo áulico en la escuela primaria referente a la enseñanza de la Historia con el propósito de desarrollar en los educandos el pensamiento histórico y promover en ellos el desarrollo de las competencias: noción espacio-temporal, empatía histórica y contextualización, interpretación de la Historia a través de la investigación escolar y representación de la Historia, mediante la aplicación de estrategias de enseñanza basadas en el Proyecto Paidós. La metodología empleada por los investigadores fue la investigación acción. El trabajo se realizó en coordinación entre docentes investigadores de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores y una docente en formación quien realizó sus prácticas profesionales en la primaria Lázaro Cárdenas de Toluca, Estado de México. Los resultados obtenidos permiten concluir en primer lugar que el tiempo asignado a la enseñanza de ésta asignatura según el plan y programas de estudio 2011 de Educación Básica, es muy corto para poder aplicar estrategias que fomenten el pensamiento histórico; asimismo también se concluye que las estrategias aplicadas en el aula permitieron el logro de competencias propias del pensamiento histórico en los educandos de básica, lo cual se valoró mediante la aplicación de cuestionarios y encuestas; finalmente se resalta que la investigación acción como metodología investigativa, permite al docente la reflexión, mejora y transformación de la práctica para impactar en la calidad de la educación que se ofrece en México.

Palabras clave: Competencias Docentes, Historia, Educación, Aprendizaje, Investigación.

The Teaching of History: A View from Teaching Practice

Abstract

The present investigative work corresponds to a proposal of classroom work in the primary school referring to the teaching of History with the purpose of developing in the students the historical thought and promoting in them the development of the competences: space-time notion, historical empathy and contextualization, interpretation of History through school research and representation of History, through the application of teaching strategies based on the Paidós Project. The methodology used by the researchers was action research. The work was carried out in coordination between research teachers of the Centenary and Benemérita Normal School for Teachers and a teacher in training who performed his professional practices at the Lázaro Cárdenas primary school in Toluca, State of Mexico. The results obtained allow us to conclude firstly that the time allocated to the teaching of this subject according to the 2011 Basic Education plan and study programs, is very short to apply strategies that encourage historical thinking; Likewise, it is also concluded that the strategies applied in the classroom allowed the achievement of competences proper to historical thinking in basic students, which was assessed through the application of questionnaires and surveys; Finally, it is highlighted that the action research as a research methodology allows the teacher to reflect, improve and transform the practice to impact the quality of education offered in Mexico.

Keywords: Teaching Competencies, History, Education, Learning, Research.

Introducción

La enseñanza de Historia en Educación Básica, implica más que la simple memorización de hechos, personajes y fechas, más bien con el proceso de enseñanza se persigue desarrollar en los alumnos el pensamiento histórico, que tiene el propósito de brindar la facilidad de analizar y comprender los hechos, para poder representar el pasado y de esta forma lograr que los estudiantes interpreten el mundo en el que hoy en día viven.

El plan de estudios 2011 de Educación Básica marca un parteaguas en el modelo de enseñanza teniendo como meta “Educar en y para el siglo XXI”. En este sentido y con referencia a la asignatura que nos ocupa, es pertinente comentar que tiene como eje principal, generar en los estudiantes un pensamiento crítico, reflexivo y comprometido con el lugar en donde vive partiendo de los propósitos:

- Desarrollar nociones espaciales y temporales para la comprensión de los principales hechos y procesos históricos del país y el mundo.
- Desarrollar habilidades en el manejo de información histórica para conocer y explicar hechos y procesos históricos.
- Reconocer que son parte de la Historia, con identidad nacional y parte del mundo para valorar y cuidar el patrimonio natural y cultural.
- Participar de manera informada, crítica y democrática en la solución de problemas de la sociedad en que viven. (SEP, 2011, p. 144)

La Historia enuncia el plan de estudios 2011, contribuye a “entender y analizar el presente, planear el futuro y aproximar al alumno a la comprensión de la realidad y sentirse parte de ella como sujeto histórico” (SEP, 2011, p. 145), también permite que el aprendizaje obtenido sea utilizado tanto en el ámbito personal como social, a través de la puesta en práctica de valores.

Para cubrir con el enfoque didáctico de Historia, es necesario desarrollar en los niños el pensamiento histórico, mismo que implica reconocer que nuestro actuar presente y futuro está relacionado con el pasado. El pensamiento histórico propicia que los alumnos, durante la Educación Básica de manera gradual, tomen conciencia del tiempo, de la importancia de la participación de varios actores sociales, y del espacio en que se producen los hechos y procesos históricos (SEP, 2011, p. 146).

Si lo que persigue la SEP con la enseñanza de la Historia es desarrollar en los educados un pensamiento histórico con toda la complejidad que este implica como se muestra en la figura 1.

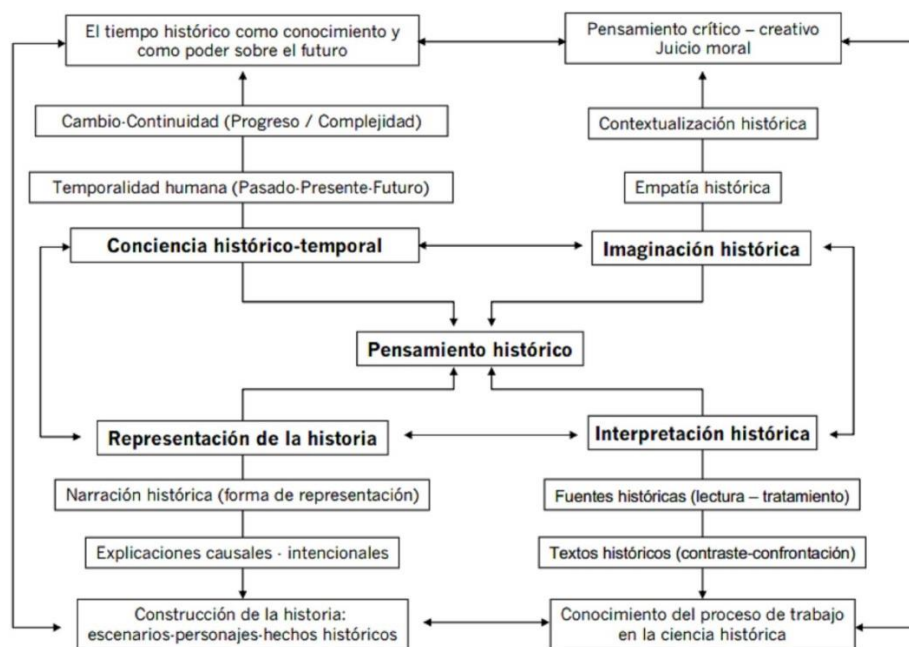


Figura 1. Esquema de la formación de competencias de pensamiento histórico. Fuente: Santisteban Fernández A. (2008) Universidad Autónoma de Barcelona p. 6

¿Cuál deberá ser el actuar docente, que lo conlleve al logro del pensamiento histórico en 40 o más estudiantes, con un tiempo semanal de 1?5 horas?; ¿Que estrategias deberá emplear en el aula que le permitan pasar de un aprendizaje memorístico a un aprendizaje constructivista, crítico y creativo?

Es por ello que este trabajo presenta una propuesta de transformación de la práctica docente para la enseñanza de la Historia en la educación básica, desde un proceso reflexivo del investigador, empleando como metodología la investigación-acción, se crea y recrea la enseñanza áulica empleando estrategias que logren desarrollar en los estudiantes el pensamiento histórico.

Materiales y Métodos

Para llevar a cabo la inmersión en el aula con el propósito de transformar la práctica, que conduzca a procesos de enseñanza que promuevan el pensamiento histórico en 1.5 horas semanales, fue de vital importancia emplear como metodología a la investigación-acción, ya que esta permite la reflexión en espiral que conduce a la transformación áulica.

Cabe señalar que el trabajo investigativo se llevó a cabo en la Escuela Primaria “Gral. Lázaro Cárdenas”, ubicada en la Calle Hidalgo esq. con Pino Suárez s/n en la Col. Santa Clara, Toluca, México, este centro educativo es una institución de organización completa que brinda atención en 2 turnos: matutino y vespertino, el horario matutino comprende de las 8:00 a las 13:00 hrs. La presente investigación se desarrolló al interior del sexto grado grupo “A” conformado por 38 alumnos: 17 hombres y 21 mujeres, entre 11 y 12 años de edad.

Para aplicar la metodología de investigación acción se consideraron 3 campos de acción: dosificación de tiempo, metodología de enseñanza y articulación de contenidos, cuyo planteamiento metodológico se presenta en la tabla 1, considerando las hipótesis de acción, las acciones y actividades realizadas para transformar la práctica.

Tabla 1. Campos de acción, hipótesis, acciones, y actividades. Fuente: creación propia.

Dosificación del tiempo	Metodología de enseñanza	Articulación de contenidos
Hipótesis de acción: Realizar agendas de clase permitirá abordar los temas de Historia en el tiempo destinado para ello, así como incidir en la enseñanza al profundizar en el abordaje.	Hipótesis de acción: Aplicar estrategias para promover un pensamiento histórico en los alumnos a través de actividades vinculadas a su vida cotidiana además de hacer uso de las metodologías de la investigación histórica, permitirá brindar ambientes de aprendizaje atractivos para los estudiantes.	Hipótesis de acción: Articular la enseñanza de la Historia con diferentes asignaturas, permitirá brindar espacios y estrategias interesantes para disminuir la apatía de los alumnos por el aprendizaje de la Historia, haciendo que este sea significativo.
Acción: Realizar agendas de clase para dosificar el tiempo de las clases de Historia.	Acción: Aplicar estrategias para promover un pensamiento histórico en los alumnos.	Acción: Articular la enseñanza de la Historia con diferentes asignaturas.
Actividad/tarea	Actividad/tarea	Actividad/tarea
Documentación teórica acerca de la dosificación del tiempo en el aula.	Investigar acerca de las estrategias para promover un pensamiento histórico en los alumnos.	Investigar qué es la interdisciplinariedad.
Investigar lo que es una agenda de clase y cómo se trabaja.	Investigar bibliografía específica sobre didáctica de la Historia.	Buscar información sobre cómo realizar la interdisciplinariedad.
Generar agendas de clase para la asignatura de Historia.	Selección de las estrategias pertinentes para trabajar con los alumnos de sexto grado.	Planear de forma interdisciplinaria
Evaluación de las agendas implementadas.	Evaluación de la estrategia implementada	Generar encuestas a los alumnos y la docente titular.
Replantear el uso de las agendas de clase.	Diseñar planificaciones a partir de las estrategias propuestas que consideren los aprendizajes esperados y contenidos del Plan y del Programa de Estudios 2011	Evaluar la pertinencia de la interdisciplinariedad
	Evaluar la planificación.	
	Indagar sobre las estrategias para promover un pensamiento histórico en los alumnos.	

Respecto a las metodologías empleadas en el aula para promover el pensamiento histórico en los estudiantes se emplearon las propuestas por Soria López

M. (2014), quien en su documento titulado El desarrollo del pensamiento histórico. Entre lo posible y lo deseable en la enseñanza de la Historia, retoma el Proyecto Educativo Paidós (2012), en el cual se plasman estrategias que contribuyen a las diferentes competencias del pensamiento histórico, como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Estrategias para la enseñanza de la Historia en el Proyecto Paidós

Nociones espacio-temporales		Empatía histórica y contextualización	
Estrategias	Propósito	Estrategias	Propósito
Registros	Desarrollar la temporalidad.	Juicio histórico/Debates	Estimular el proceso de descentración y construcción del esquema de causalidad.
Tira histórica	Apoyar el proceso de construcción de la noción de tiempo histórico desde su perspectiva cronológica (cambio, causalidad, orden, secuencia, duración) y a la relación espacio-tiempo.	Periódico histórico	Promover procesos de descentración y construcción del esquema de causalidad.
Mapas históricos	Estimular el desarrollo del esquema de espacio y sus relaciones temporales (causalidad espacio-temporal).	Escenificaciones en el aula	Contribuir al proceso de descentración, considerar diversos puntos de vistas.
Historietas históricas	Contribuir al proceso de construcción del esquema de cronología, causalidad y cambio.	Teatro histórico	Desarrollo de la noción de tiempo histórico.
Interpretación de la historia a través de la investigación escolar		Representación de la historia	
Estrategias	Propósito	Estrategias	Propósito
Conferencias infantiles	Selección y análisis de información en diferentes fuentes Organización y exposición de la información consultada utilizando diferentes lenguajes como medio de expresión del conocimiento.	Elaboración de guiones	Construir una interpretación propia de los acontecimientos y procesos históricos, como producto del proceso de investigación individual y/o colectiva. Presentar la escenificación a la comunidad.
Problematización durante cualquier actividad	Desarrollar la habilidad de plantear preguntas e hipótesis en torno a una temática.		
Resúmenes	Sintetizar las informaciones sobre los hechos históricos.	Libro de historia de niñas y niños	Construir una interpretación propia de los acontecimientos y procesos históricos.
Lectura/revisión cuentos históricos para niños	Conocer formas de vida de diversas épocas a través de literatura especializada para niños.		

Fuente: Soria López (2014)

Tomando en consideración las Estrategias para la enseñanza de la Historia del Proyecto Paidós a continuación se presentan algunas espirales reflexivas correspondientes al abordaje de los contenidos más significativos que se desarrollaron en el aula para el logro del pensamiento histórico, no sin antes presentar la tabla 3, que

muestra la totalidad de contenidos trabajados durante la inmersión áulica. Aquellos que se señalan con una estrella son los que se abordan en el presente documento.

Tabla 3. Estrategias implementadas divididas por competencia del pensamiento histórico.

Unidad IV				
Competencia	Tema	Aprendizaje esperado	Estrategias	Evaluación
Conciencia histórico-temporal (Noción histórico-temporal)	Panorama del periodo. Ubicación temporal y espacial de la edad Media en Europa y las culturas que se desarrollan en Oriente.	Señala la duración y la simultaneidad de las culturas de Europa y Oriente del siglo V al XV aplicando el término siglo.	Línea del tiempo	Lista de cotejo
Interpretación de la Historia	Temas para comprender el periodo. - ¿Cuáles fueron las principales características que prevalecieron en Europa y Asia entre los siglos V y XV? - Las invasiones bárbaras y la disolución del imperio romano.	Explica las causas y consecuencias de la caída del imperio romano de Occidente.	Resumen mediante la interpretación del PNI (Positivo, Negativo, Interesante)	Lista de cotejo
	La vida en Europa durante la edad media: El feudalismo, señores, vasallos y la monarquía feudal. La actividad económica. La importancia de la Iglesia	Analiza los rasgos de la organización social, forma de gobierno, economía y religión en las sociedades feudales.	Lectura/ revisión de cuentos históricos para niños. ★	Lista de cotejo
Unidad V				
Competencia	Tema	Aprendizaje esperado	Estrategias	Evaluación
Noción histórico-temporal	Panorama del Periodo: Ubicación temporal y espacial del renacimiento y de los viajes de exploración.	Ordena cronológicamente los procesos de expansión cultural y económica de los inicios de la Edad Moderna	Línea del tiempo	Lista de cotejo
	La caída de Constantinopla y el cierre de rutas comerciales.	Explica las consecuencias económicas de la caída de Constantinopla.	Lo que veo, lo que no veo, lo que infiero ★ Historietas históricas.	Rúbrica
Representación de la Historia	Temas para comprender el Periodo ¿Por qué Europa se convierte en un continente importante? El resurgimiento de la vida Urbana y del comercio: Las repúblicas italianas y el florecimiento del comercio de Europa con Oriente.	Describe las causas que favorecieron el crecimiento de las ciudades.	Cuadro C-Q-A Libro de Historia	Lista de cotejo
	La formación de las monarquías europeas: España, Portugal, Inglaterra y Francia.	Identifica causas de la formación de las monarquías europeas.	Dramatización y guion teatral ★	Rúbrica
Imaginación histórica (Empatía histórica)	El humanismo, una nueva visión del hombre y del mundo. El arte inspirado en la antigüedad, florecimiento de la ciencia e importancia de la investigación	Describe las características del arte, la cultura, la ciencia y la influencia del humanismo durante los inicios de la Edad Moderna.	★ Periódico histórico	Lista de cotejo

Fuente: creación propia.

Para facilitar la competencia interpretación de la Historia a través de la investigación escolar se aplicó la estrategia “Lectura de cuentos históricos para niños” cuyo propósito es conocer formas de vida de diversas épocas a través de literatura especializada para niños, con el tema del cuarto bloque de sexto grado: La vida en Europa durante la edad media: El feudalismo; tomando como referencia el aprendizaje

esperado: analiza los rasgos de la organización social, forma de gobierno, economía y religión en las sociedades feudales.

Para ello fue necesario realizar la búsqueda de un cuento, historia o novela que hablara acerca de este tema, para que en consecuencia cuando los alumnos lo leyeran les fuera más sencillo entender cómo era la vida en ese entonces, es por eso que se eligió un extracto del libro “El mundo de Sofía” de Jostein Gaarder (1991), referente al capítulo la Edad Media; esto resultó interesante para los alumnos; sin embargo cabe mencionar que al trabajar con la dosificación de tiempo, dado que a esta asignatura solo se le destinan 1.5 horas semanales.

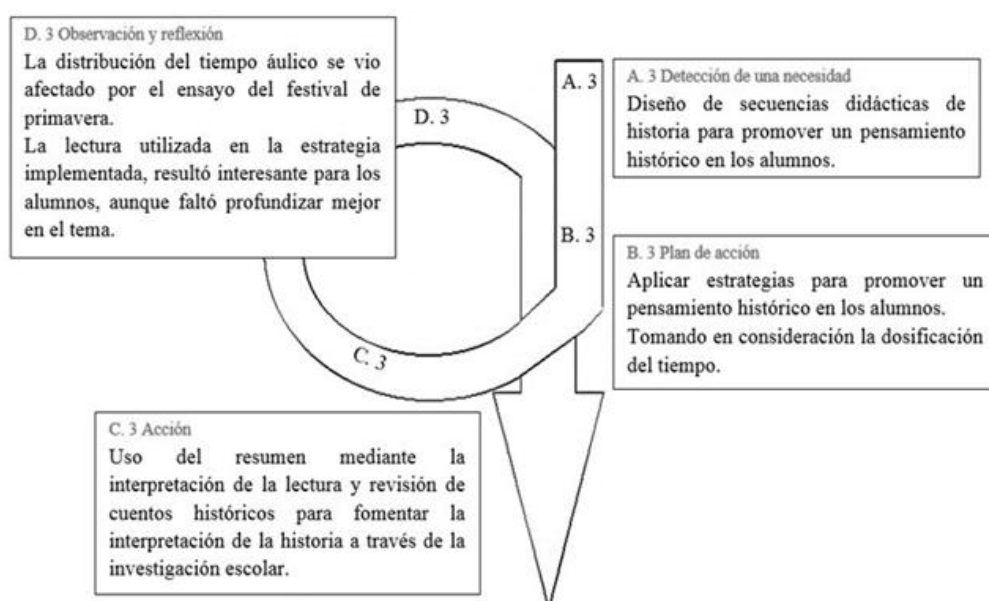


Figura 2. A. 3. Acción (interpretación de una lectura histórica). Fuente: creación propia.

Aunado a ello, se empalman otras actividades escolares, el tiempo se ve sumamente reducido para abordar los contenidos y desarrollar las estrategias de enseñanza, este caso no fue la excepción y la estrategia no pudo ser concretada como se tenía planeada inicialmente, realizando solo un análisis rápido de la lectura, por lo que se tuvo que realizar un plan de mejora para profundizar el tema y lograr el aprendizaje esperado. Lo anteriormente descrito se presenta mediante dos espirales de reflexión, figuras 2 y 3.

El plan de mejora consistió en aplicar nuevamente la secuencia didáctica con algunas modificaciones para el análisis del tema, considerando la distribución del tiempo con ayuda de la implementación de una historieta histórica para contribuir al proceso de construcción del esquema de cronología, causalidad y cambio en la edad, retomando los temas vistos en las sesiones anteriores y la lectura del mundo de Sofía.

Para la consolidación del tema se realizó un esquema de sol que permitiera integrar la información más relevante acerca de la organización social, forma de gobierno, economía y religión en las sociedades feudales, esto ayudó a los alumnos a entender mejor el tema y poder integrarlo posteriormente a su historieta histórica.

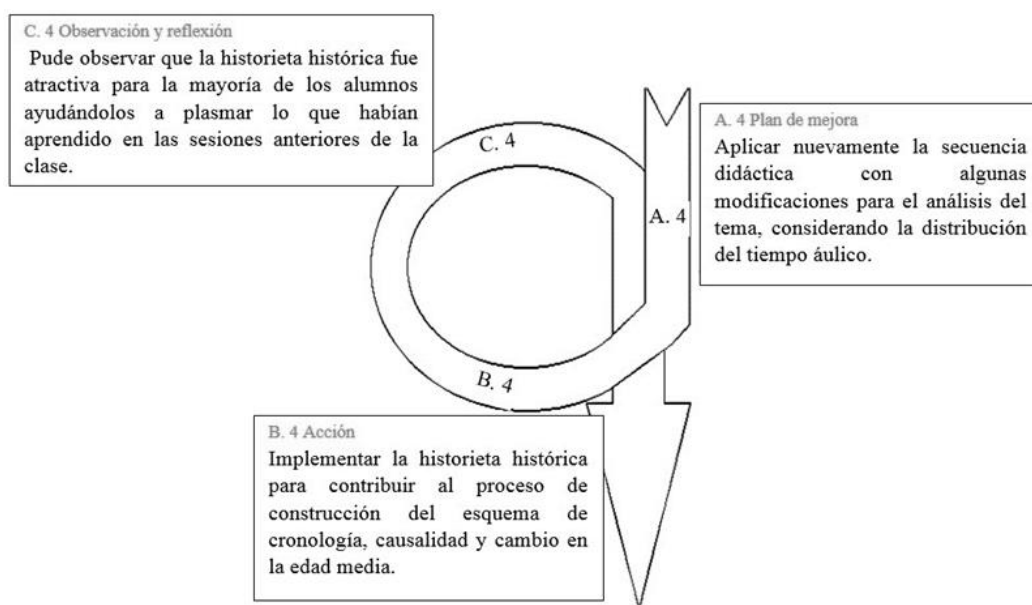


Figura 3. A. 4. Plan de mejora. Fuente: creación propia.

Para trabajar la competencia noción histórico temporal, se empleó la estrategia de la “historieta histórica” que contribuye al proceso de construcción de cronología, causalidad y cambio, así mismo en el abordaje de este tema también se trabajó la “elaboración de guiones” que desarrolla la competencia de la representación de la Historia al construir una interpretación propia de los acontecimientos y procesos

históricos como producto de la investigación documental individual y/o colectiva, Para esta sesión, la distribución del tiempo para el abordaje del tema a trabajar se realizó de manera adecuada, tomando la decisión de que el guion para la historieta se realizara en la escuela mientras que la dramatización se efectuara en casa con muñecos guiñol.

Fue muy grato ver que, para esta actividad, participaron algunos padres, madres o hermanos de los alumnos durante la grabación del video del teatro guiñol, además de la imaginación y compromiso que tuvieron para realizar la actividad de la mejor manera, lo anterior se reflexionó mediante la espiral presentada en la figura 4.

Para el desarrollo del tema “El humanismo una nueva visión del hombre y del mundo” se pretendió trabajar con la estrategia periódico histórico para poder desarrollar en los estudiantes de sexto grado la empatía histórica y la contextualización, competencias que ya habían sido abordadas mediante las estrategias de juicio histórico/debates y escenificación.

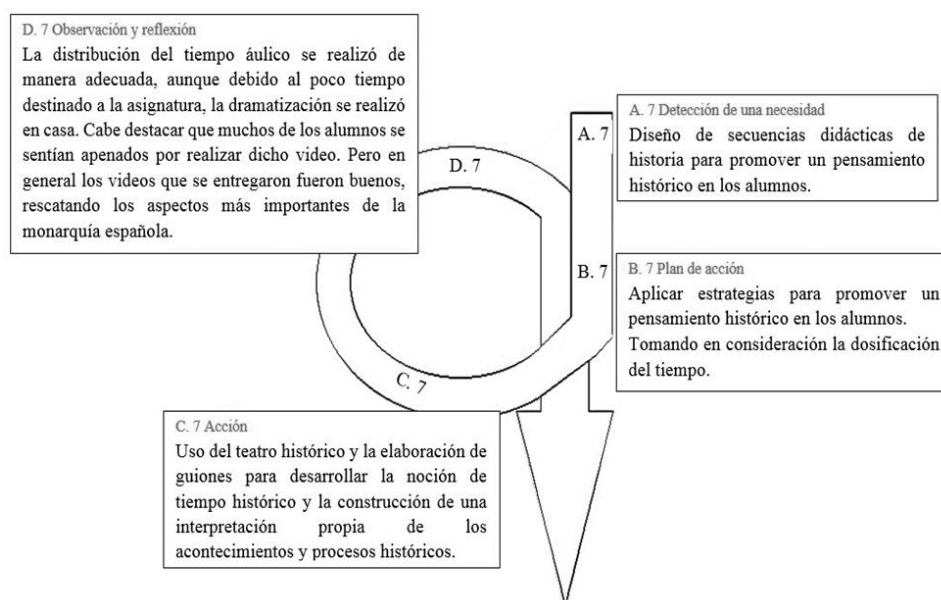


Figura 4. A. 7. Plan de acción. (Uso del teatro histórico y elaboración de guiones) Fuente: creación propia.

Cabe señalar que el periódico histórico es una estrategia que tiene sus inicios desde los aportes del pedagogo francés Celestin Freinet y la llamada Escuela Nueva,

quién ocupara la imprenta para propiciar que los niños realizarán escritos introduciendo así el periodismo escolar, Huergo citado por Albarello, Canella y Tsuji (2014, p. 11) menciona que *“El periódico escolar no fue considerado como actividad complementaria, ni entendido como mera actividad extracurricular, sino como el eje central y motor del proceso educativo”*.

En este sentido, el periódico histórico se conforma por los siguientes apartados: Noticia informativa, Editorial, Ensayo Periodístico, Entrevistas, Historieta o Caricatura, Crucigrama, Anuncios Clasificados y Publicidad. Por lo que para el caso del abordaje del presente tema y dado el tiempo destinado a la asignatura y la proximidad con el término de la estancia en la escuela primaria, lo único que se elaboró con los estudiantes fueron noticias informativas de manera individual, con lo que pudieron fortalecer sus procesos de descentración y construcción del esquema de causalidad; de un tema en específico, como lo fue el humanismo, Leonardo Da Vinci, Miguel Ángel, Galileo Galilei y por último Nicolás Copérnico, lo anteriormente descrito se sintetiza mediante la espiral reflexiva mostrada en la figura 5.

La Noticia Informativa les ayudó a recuperar información no solo del libro de texto, sino también de otras fuentes de información, además de darles la oportunidad de ser directores de un periódico por un momento, esto llamo mucho su atención, buscando diferentes títulos llamativos y dándole una organización atractiva para el lector; cabe señalar nuevamente que lo que se pretendía en un inicio era la construcción del periódico histórico sin embargo solo hubo oportunidad de trabajar dos apartados de este que fueron la historieta y la nota informativa.

En cuanto al tiempo utilizado en el salón de clases para la construcción de la nota informativa, fue suficiente, pero para construir el periódico serían necesarias más sesiones.

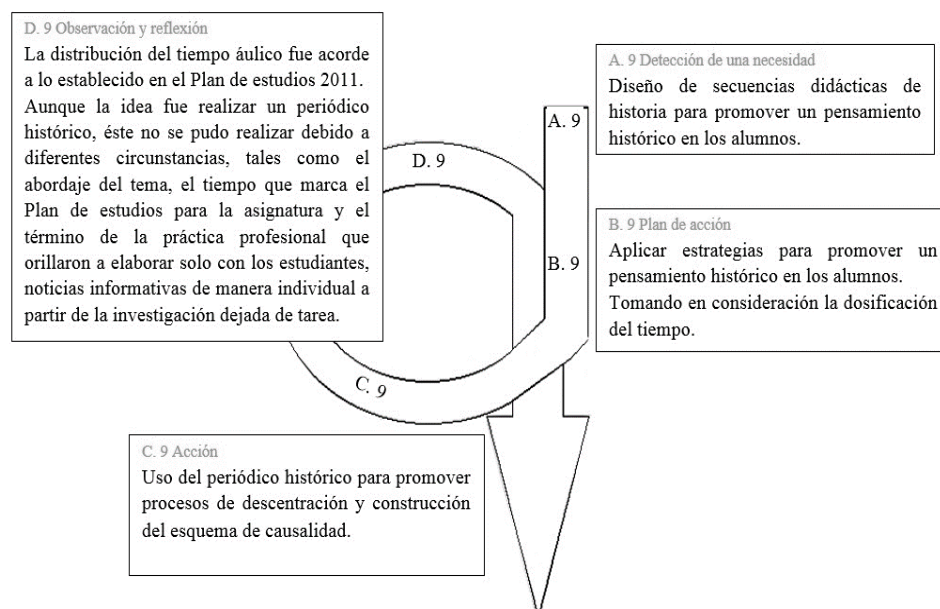


Figura 5. A. 9. Plan de acción. (Uso del periódico histórico) Fuente: creación propia.

Resultados

Para poder valorar las acciones y actividades puestas en marcha para la mejora de la práctica, fue necesario aplicar una serie de instrumentos que permitieran valorar el logro del pensamiento histórico en los estudiantes del sexto grado de la escuela primaria, por lo que se decidió que ésta girara en torno al logro de las competencias del pensamiento histórico que maneja Santisteban Fernández A. (2010). Esto se logró a partir de diseñar un cuestionario referente a los temas abordados durante el bloque IV y bloque V de Historia. Cada una de las preguntas correspondía a una de las cuatro competencias del pensamiento histórico, para que de esta forma se pudiera evaluar el cambio y la apropiación de estas competencias por parte de los estudiantes participantes, como se muestra en la tabla 4.

El tipo de evaluación a partir de un cuestionario con estas características fue retomado de Domínguez, J. (2016), tomando como base el ejemplo que maneja en su documento, donde el tema que se trabaja es El trabajo infantil en la Revolución industrial y en la actualidad; a partir de este se desprenden las competencias evaluadas y el tipo de pregunta que se está trabajando, ya sea de opción múltiple, abierta o semi-estructurada. De esta misma forma se diseñó el cuestionario donde cada una de las

preguntas correspondía a una competencia del pensamiento histórico, esto fue de gran ayuda para después realizar el análisis de cuál de las competencias se había desarrollado en los estudiantes en mayor o menor medida.

Tabla 4. Tipo de preguntas y competencias evaluadas del tema “edad media”.

No. pregunta	Tipo de pregunta			Competencia evaluada			
	Opción múltiple	Abierta	Semi-estructurada	Conciencia histórico-temporal	Imaginación histórica	Representación de la Historia	Interpretación de la Historia
1	*			*			
2	*			*			
3		*			*		
4			*				*
5		*				*	
6	*					*	
7		*					*
8		*			*		
9	*					*	
10	*					*	

Fuente: creación propia.

Después de la aplicación del cuestionario se realizó el análisis, donde se obtuvo la frecuencia de error de cada una de las preguntas para obtener la información que se presenta en la tabla 5.

Tabla 5. Frecuencia de error de cada competencia del pensamiento histórico.

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE	ACIERTOS	ERRORES
Conciencia histórico- temporal	30	22
Imaginación histórica	48	4
Representación de la Historia	45	7
Interpretación de la Historia	40	12

Fuente: creación propia.

A partir de la información de la tabla anterior, se diseñó una gráfica de barras que permitió mostrar los datos obtenidos de manera más precisa; esta gráfica se muestra a continuación:

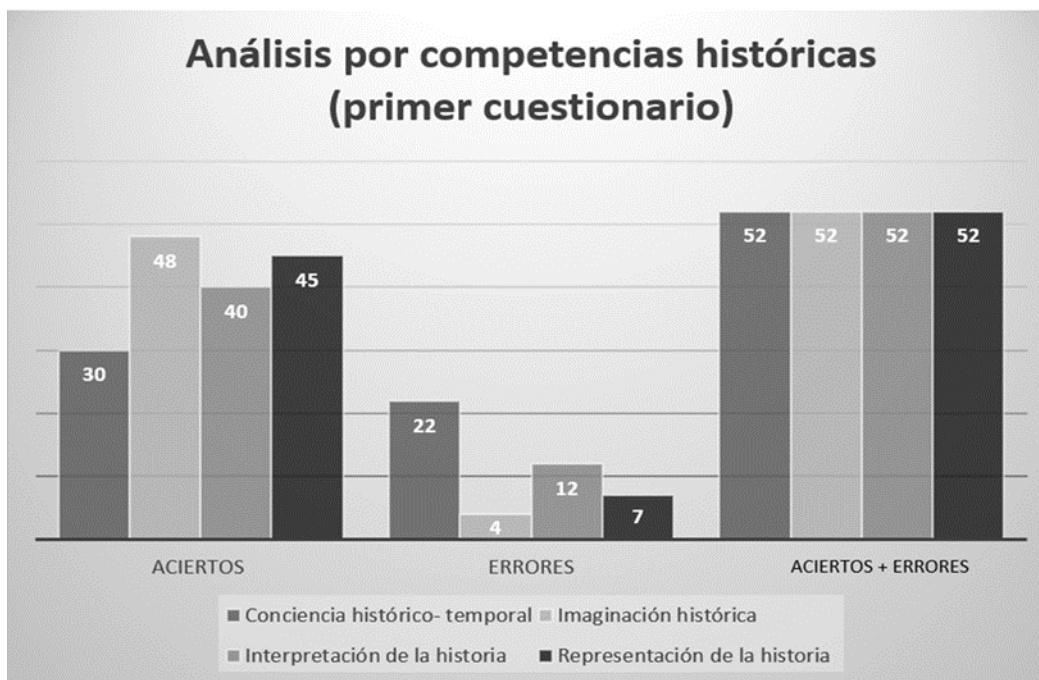


Figura 3. Análisis por competencias históricas (primer cuestionario). Fuente: creación propia

En ella se destaca que la competencia más desarrollada en los alumnos del sexto grado grupo “A”, es la imaginación histórica, aquella que “ayuda a poblar huecos que deja nuestro conocimiento de la Historia una disposición clave para dar sentido a las acciones y evidencias históricas” Levesque (2008) citado por Santisteban F. (2010, p. 46). Hay que tener presente que dicha competencia se logra a partir de la narración para poder alcanzar la explicación histórica de diferentes hechos, en este caso de la edad media.

En la Figura 3, también se puede observar que la competencia que se encuentra menos desarrollada en los estudiantes de sexto grado grupo “A” es la conciencia histórico temporal, que según Rüsen (2007) citado por Santisteban F. (2010) “la conciencia histórica, relaciona pasado, presente y futuro, desde una serie de procedimientos mentales básicos, como la percepción de otro tiempo como diferente” p. 41, resultando un conflicto para ellos la ubicación de acontecimientos, de forma secuenciada. Para valorar dicha competencia se planteó a los estudiantes una pregunta referente a ella, la cual consistió en ordenar cronológicamente cuatro hechos históricos

correspondientes a la edad media, cabe señalar que la gran mayoría de los alumnos confundió éstos, colocándolos de forma desorganizada.

Posterior a esta evaluación se aplicó una segunda después de cuatro estrategias trabajadas, pero en esta ocasión fue centrada al tema de la Edad moderna (el renacimiento), en el cuestionario se retomaron todos los temas vistos hasta ese momento, cada una de los cuestionamientos incluidos en la evaluación, representó un tipo de pregunta (opción múltiple, abierta o semiestructurada), y va enfocada a evaluar una de las cuatro competencias del pensamiento histórico; es importante resaltar que cada una de las competencias tuvo dos preguntas a excepción de la competencia representación de la Historia en donde hubo cuatro preguntas, como se observa en la tabla 6.

Tabla 6. Tipo de preguntas y competencias evaluadas del tema de La edad moderna (El Renacimiento). Fuente: creación propia.

No. pregunta	Tipo de pregunta			Competencia evaluada			
	Opción múltiple	Abierta	Semiestructurada	Conciencia histórico-temporal	Imaginación histórica	Representación de la Historia	Interpretación de la Historia
1	*			*			
2	*			*			
3		*			*		
4			*				*
5		*				*	
6	*					*	
7		*					*
8		*			*		
9	*					*	
10	*					*	

Toda vez aplicado el cuestionario, se realizó el análisis a partir del cálculo de frecuencia de error de cada una de las preguntas; obteniendo el número de aciertos y errores de cada competencia del pensamiento histórico, permitiendo en consecuencia concluir cual es la más desarrollada y cuál se encuentra con un menor nivel de desarrollo. A continuación, se muestra el concentrado de aciertos y errores de cada una de las competencias del pensamiento histórico:

Tabla 7. Frecuencia de error de cada competencia del pensamiento histórico (segundo cuestionario).

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE	ACIERTOS	ERRORES
Conciencia histórico- temporal	47	19
Imaginación histórica	59	7
Interpretación de la Historia	57	9
Representación de la Historia	49	17

Fuente: creación propia.

Figura 5. Análisis por competencias históricas (segundo cuestionario). Fuente: creación propia.

Como se puede observar en la gráfica 2, en este segundo cuestionario nuevamente la competencia que se desarrolló más en los estudiantes del sexto grado grupo “A”, es la que se refiere a imaginación histórica, en segundo lugar la competencia interpretación histórica; por ello es importante señalar que se realizaron diversas actividades de enseñanza centradas en este propósito como: lectura y tratamiento de la información, confrontación de diferentes textos o fuentes de información para concluir con la comprensión del proceso y de esta forma poder construir la Historia; a través de las historietas, guiones teatrales y dramatizaciones que los alumnos realizaron y que no solo apoyaron al proceso de adquisición de las competencias del pensamiento histórico, sino también a la autonomía de los alumnos para interpretar la Historia.

Otro instrumento utilizado para valorar el desarrollo de las competencias del pensamiento histórico en los alumnos, fue la encuesta. Para lo cual, se diseñaron una serie de indicadores que a continuación se describen aplicando una escala Likert con los criterios: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo. Cabe señalar que los indicadores fueron retomados y modificados para que fueran entendibles para los estudiantes de sexto grado, del autor Agüera Pedrosa, Santos (2014) en su libro *El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje*.

Los primeros dos indicadores de la encuesta corresponden a la empatía del alumno hacia la Historia, los resultados obtenidos se muestran en la tabla 8.

Tabla 8. Resultados de la encuesta. Fuente: creación propia.

Pregunta	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Consideras que la Historia es un conocimiento acabado	10	9	5	2
2. La Historia se aprende memorísticamente	5	7	13	1

Como se puede ver en la tabla 8, 19 alumnos consideraron que la Historia no es un conocimiento acabado, que este sigue evolucionando conforme avanza el tiempo y se puede modificar a partir de los nuevos descubrimientos. En cuanto al indicador referente a que la Historia se aprende memorísticamente, 14 estudiantes están de acuerdo, se concluye que estas respuestas se deben a que en el aprendizaje de la Historia tradicionalmente se promueve la memorización y la enseñanza se centra en la lectura y subrayado del libro de texto, por el poco tiempo que se destina a la asignatura dejando de lado estrategias que desarrollen el pensamiento histórico.

Los siguientes tres indicadores dentro de la encuesta se refieren a lo que supone la asimilación de la antigua escuela explicativa o conceptual, obteniendo los resultados que se muestran en la tabla 9.

Tabla 9. Resultados de la encuesta. Fuente: creación propia.

Pregunta	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
3. ¿Consideras que la Historia se construye a través de vestigios?	5	7	12	2
4. ¿Opinas que la Historia ayuda a entender el presente?	4	2	7	13
5. La Historia sirve para comprender y analizar los factores sociales y económicos.	5	2	15	4

Los resultados recabados muestran que 14 de los alumnos consideran que la Historia se construye a través de vestigios. Además de que 20 de los alumnos encuestados consideran que la Historia ayuda a entender el presente, por lo tanto, se concluye que los alumnos comienzan a generar el pensamiento histórico, ya que le encuentran utilidad a la Historia.

De igual manera 19 de los estudiantes, consideran que la Historia sirve para comprender y analizar los factores sociales y económicos, mientras que 7 alumnos consideran que la Historia no tiene nada que ver con este tipo de factores, probablemente porque los factores de un determinado momento no se relacionan con los factores de otra época, provocando que los alumnos no consideren una relación entre los diferentes factores actuales con lo que les preceden.

Para concluir, los últimos cuatro indicadores de la encuesta que se refieren a las causas-efectos y lo que se debe entender por Historia, observando los resultados mostrados en la tabla 11.

Tabla 11. Resultados de la encuesta. Fuente: creación propia.

Pregunta	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
6. ¿Crees que la Historia es interpretable?	3	11	10	2
7. Los esquemas, resúmenes y mapas conceptuales ayudan al entendimiento de la Historia	1	4	9	12
8. La Historia se compone de conceptos teóricos	4	3	10	9
9. La Historia se aprende mediante la asimilación de conceptos.	3	7	11	5

En la tabla 11 se puede ver que 14 alumnos piensan que la Historia no puede ser interpretable, dando a entender que los estudiantes no tienen claro que ésta, se puede ir construyendo, a partir de lo que saben o bien de las diferentes opiniones que se tienen del hecho, mientras que 12 de los estudiantes, sí piensan que ésta disciplina se puede interpretar, siendo más sencillo desarrollar en ellos, la competencia del pensamiento histórico, referente a Interpretación de la Historia.

Cabe señalar que lo más relevante de estos cuatro puntos se sitúa en los aspectos referentes a si la Historia está compuesta de conceptos teóricos y si se aprende mediante asimilación de conceptos, en donde en promedio 67% de los estudiantes manifiestan estar de acuerdo, por lo que se anticipa la mirada del investigador a la conclusión de que los alumnos no pueden considerar a la Historia como una disciplina que les permita analizar, interpretar y llegar a conclusiones que les dé la oportunidad de apropiarse de los acontecimientos, debido a que según Alfageme, (2010), en todas las evaluaciones de su vida estudiantil, son las habilidades memorísticas las que más predominan.

“el recuerdo de conceptos, seguida del recuerdo de hechos. El resto de las capacidades (aplicación de procedimientos, comprensión y aplicación de conceptos, aplicación de hechos, etc.,) no supera el 25% de la presencia en los exámenes... lo cual nos sitúa en un escenario... memorístico (p. 88). Teniendo como principal consecuencia, el olvido poco después de las evaluaciones.

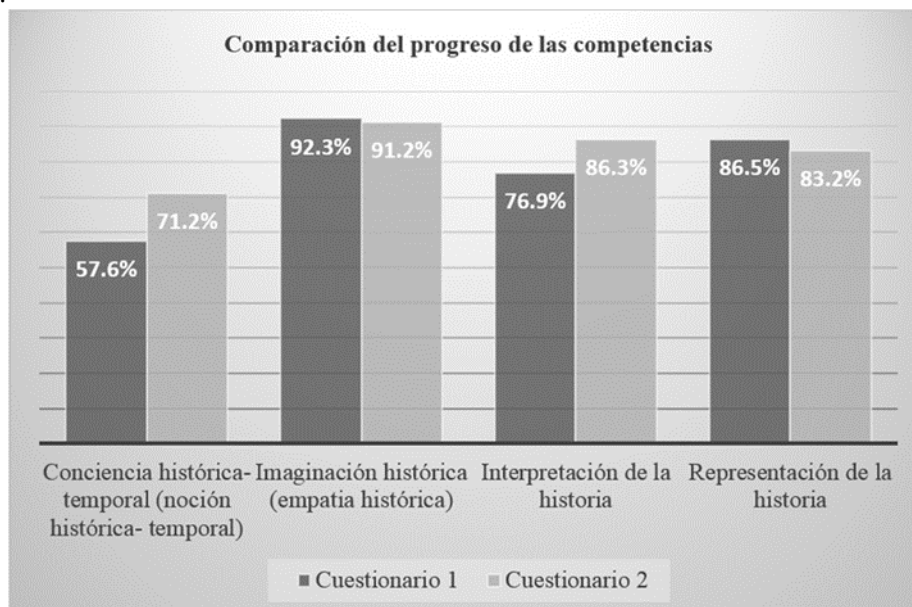
Conclusiones

En la gráfica número 3, se muestra una comparación del desarrollo de las competencias del pensamiento histórico que menciona Santisteban (2010), esto a partir de los cuestionarios aplicados a los alumnos.

A partir del análisis de la gráfica 3, se llegó a la conclusión de que todas las acciones implementadas en el plan de acción, contribuyeron al logro de las competencias del pensamiento histórico, al obtener en promedio el 83%. Es preciso mencionar que, aunque la competencia del pensamiento histórico: conciencia histórico-temporal, que es aquella que según Rüsen (2007 citado en Santisteban, 2010).

“relaciona pasado, presente y futuro, desde una serie de procedimientos mentales básicos, como la percepción de otro tiempo como diferente, la interpretación de los cambios y continuidades, la orientación y la motivación para la acción en la práctica... se despliega entre los que ha sucedido, lo que está sucediendo y lo que sucederá” (pp. 40-41).

Figura 6. Comparación del desarrollo de competencias del pensamiento histórico. Fuente: creación propia.



Se trabajó 3 de veces y en la segunda aplicación, tuvo un avance del 13.6 %, resultó ser la que se desarrolló en menor medida con los alumnos teniendo solo un 71.2 % a comparación con las otras tres competencias. Esto se debe a que, como menciona Pagés (2000 citado en Agüera P., 2014) “el mayor problema que reside en el alumnado, es la conceptualización y contextualización de los contenidos” (p. 8), esto quiere decir que los estudiantes son capaces de generar su propio discurso de la Historia a partir de obtener la información y analizar los contenidos, pero su pensamiento no está apto para lograr interpretar, asimilar e interrelacionar entre sí los conocimientos que obtuvieron.

En cuanto al resto de las competencias del pensamiento histórico, se logró desarrollar más la imaginación histórica, que es aquella que “ayuda a poblar huecos que deja nuestro conocimiento de la Historia... es una disposición clave para dar sentido a las acciones y evidencias históricas” (Santisteban, 2010, p. 46), es aquí donde

se ve relacionada la empatía histórica, haciendo referencia a la capacidad de los alumnos por imaginar cómo era en esa época o comprender las actitudes de los personajes históricos.

Por tal motivo se llega a la conclusión de que el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes, depende mucho del pensamiento que tenga el docente y la metodología que este utilice para lograrlo; por lo que se debe estar consciente de que el desarrollo del pensamiento histórico, está ligado a la forma de presentar los contenidos, sí éstos se hacen comprensibles y atractivos o por lo contrario se vuelven tediosos.

Así mismo, se presenta una reflexión en cuanto al tiempo que los planes de estudio 2011 consideran para el abordaje de la Historia en el aula de 1.5 horas semanales el cual resulta insuficiente para aplicar estrategias que promuevan en los estudiantes el desarrollo del pensamiento histórico, lo cual ha sido reconsiderado en el nuevo modelo educativo asignándole 2.5 horas semanales resultando aún insuficientes.

Referente a la aplicación de estrategias del Proyecto Paidós con los estudiantes se demostró que estas son funcionales para promover en ellos el agrado por la Historia al emplear la reflexión, investigación, análisis e integración entre el pasado, presente y futuro lo que es un parte aguas para el pensamiento histórico.

Respecto a la investigación acción como metodología investigativa, esta es vital para el docente que pretende reflexionar su práctica y transformar su aula en pro de la calidad de la educación.

Referencias

Agüera, P. (2014) *El pensamiento histórico: problemas, competencias y modelos de aprendizaje*. Universidad de Almería: España. Recuperado de: <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2809/Trabajo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Albarelo, F., Canella, R., Tsuji T. (2014) Austral Comunicación. *La práctica del periodismo escolar como estrategias de inclusión digital genuina en el Modelo 1 a 1*, 3 (1), 31-70. Recuperado de: <http://docplayer.es/18632043-La-practica-del-periodismo-escolar-como-estrategia-de-inclusion-digital-genuina-en-el-modelo-1-a-1.html>
- Alfageme, G. (2010). *La evaluación, tema de investigación: propuesta de trabajo*. En Miralles, M., Molina, P., Santisteban, F. (2011) *La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, volumen 1* (pp. 85-94). España: Compobell, S.L. Murcia.
- Domínguez, J. et al. (2016) *Cómo evaluar el pensamiento histórico en la ESO: primeros resultados de una prueba piloto*. España: Universidad de Santiago de Compostela.
- Evans Risco, E. (2010). *Orientaciones Metodológicas para la Investigación-Acción. Propuesta para la mejora de la práctica pedagógica*. Perú: Ministerio de Educación.
- Santisteban Fernández, A, (2010) *La formación en competencias de pensamiento histórico*. España: Clío y asociados
- Secretaría de Educación Pública (2011) *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*: México: SEP
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de Estudios. Educación Básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Sexto Grado*. México: SEP.
- Soria López, G. (agosto 2014) *El pensamiento histórico en la educación primaria: Estudio de casos a partir de narraciones históricas* (tesis doctoral) España: Universidad Autónoma de Barcelona.

La evaluación del aprendizaje y el examen, deconstrucción de significados para reorientar la práctica docente. Consideraciones desde un estudio.

María del Rosario Landín Miranda

Facultad de Pedagogía. Universidad Veracruzana

rlandin@uv.mx

Félix Eduardo Núñez Olvera

Facultad de Pedagogía. Universidad Veracruzana

Recepción 2 octubre 2018

Aprobación: 14 noviembre 2018

Resumen

En el presente escrito abordamos dos aspectos fundamentales en el campo de la investigación educativa y la pedagogía que invitan a su reflexión y cuestionamiento, nos referimos a la evaluación del aprendizaje y al examen. Estos aspectos surgen desde la investigación llamada: *evaluación de los aprendizajes, diversidad de significados, diversidad de prácticas*. El enfoque que sustenta esta investigación es el cualitativo, pues desde éste podemos considerar a la evaluación como un proceso que contempla ritmos, contextos, sujetos, tiempos; una evaluación que implica “indagación de las experiencias de aprendizaje, mirando sus cualidades y representaciones, significados y acciones” (Eisner, 1998, p.40). La metodología para la recogida de información fue a través de observaciones in situ y un cuestionario con preguntas abiertas. El estudio se llevó a cabo con Profesores de Tiempo Completo de las diversas Facultades de la Universidad Veracruzana, Región Poza Rica, durante el período abril 2017 a julio 2018. Desde el estudio realizado podemos afirmar que, la evaluación del aprendizaje y el examen siguen siendo dos ámbitos complejos y polémicos, dado que en ellos se juegan elementos de formación docente, significados, experiencias académicas, institucionales y personales; dos grandes ámbitos que nos llevan a la reflexión y a la deconstrucción de sus significados necesarios para reorientar la práctica docente.

Palabras clave: evaluación, examen, aprendizaje.

The evaluation of learning and examination, deconstruction of meanings to reorient teaching practice. Considerations from a study

Abstract

In the present paper we address two fundamental aspects in the field of educational research and pedagogy that invite reflection and questioning: evaluation of learning and the exam. These aspects arise from the research called: Evaluation of learning, diversity of meanings, diversity of practices. The approach that supports this research is the qualitative one, since from this, we can consider the evaluation as a process that contemplates rhythms, contexts, subjects, times; an evaluation that implies "inquiry into learning experiences, looking at their qualities and representations, meanings and actions" (Eisner, 1998, p.40). The methodology for collecting information was through *in-situ* observations and a questionnaire with open questions. The study was carried out with Full Time Professors from the different Faculties of the Universidad Veracruzana, Poza Rica Region, during the period April 2017 to July 2018. From the study, we can affirm that, the evaluation of the learning and the exam continue being two complex and controversial areas, since they include elements of teacher training, meanings, academic, institutional and personal experiences; two major areas that lead us to reflect and deconstruct their meanings to reorient teaching practice.

Keywords: evaluation, exam, learning.

Introducción

El campo de la evaluación de los aprendizajes, ha tomado una vital importancia a partir del auge del paradigma cualitativo en la educación. Es un campo, una práctica y un tema complejos, polémicos pero a la vez interesantes para su estudio, dado que se ponen en juego elementos de formación docente, significados e intereses personales, académicos e institucionales que son necesarios considerar cuando se quiere reorientar la práctica docente.

Por ello nuestro interés y curiosidad epistémica en desarrollar la investigación titulada: *evaluación de los aprendizajes, diversidad de significados, diversidad de*

prácticas, registrada ante la Dirección General de Investigaciones de la Universidad Veracruzana. Su propósito, conocer aquella pluralidad de significados y prácticas existentes desde los diferentes contextos académicos y disciplinares de la Universidad Veracruzana en la región Poza Rica-Tuxpan. Es a partir de esta investigación, que comprende el período abril 2017 a julio 2018, como identificamos dos grandes aspectos fundamentales para el campo de la investigación educativa y la pedagogía que invitan a su reflexión, análisis y cuestionamiento, nos referimos a la evaluación del aprendizaje y al examen.

En el presente artículo, contemplamos la fundamentación teórica y el diseño metodológico del estudio el cual se argumenta desde el enfoque cualitativo, describimos los resultados obtenidos donde focalizamos dos grandes aspectos: la evaluación del aprendizaje y el examen, analizados desde la deconstrucción de los significados edificados por el profesorado investigado de las áreas: técnica, ciencias de la salud y humanidades, así como los sentidos que toman al interior del aula.

Para dicho análisis consideramos las cuestiones de contexto disciplinar y de experiencia que nos permiten comprender el sentido y el significado construido sobre la evaluación y el examen. Por último, abordamos nuestras conclusiones las cuales giran en torno a la reflexión sobre la complejidad en el campo de la evaluación, determinada no sólo por las cuestiones de experiencia y formación del profesorado universitario, sino además, por la diversidad del objeto de estudio de la propia evaluación.

Fundamentación teórica

La expresión evaluación de los aprendizajes la abordamos desde el paradigma cualitativo, lo que nos permite centrar la atención a procesos de elaboración, de construcción, de comprensión desde los sujetos que aprenden; así también nos lleva a reconocer la complejidad en la práctica de evaluar las cualidades de lo aprendido; a reconocer y comprender la diversidad de contextos disciplinares, de sentidos y significados que se construyen en torno al campo de la evaluación.

En este sentido, aludimos al marco de la evaluación cualitativa que recoge los postulados del paradigma cualitativo, donde el principio epistemológico *verstehen* nos lleva a la comprensión del fenómeno o acontecimiento en estudio *in situ*, que de acuerdo con Flick (2004), “lo que se ha de comprender es la visión de un sujeto o de sujetos diferentes, el curso de las situaciones sociales (conversaciones, discurso, procesos de trabajo) o las reglas culturales o sociales pertinentes a una situación”. (p. 41)

La evaluación cualitativa nos permite el reconocimiento y comprensión en la construcción de la diversidad de significados y sentidos en la práctica de evaluar el aprendizaje. Una construcción que, de acuerdo con Hernández y Moreno (2007):

es intersubjetiva que se elabora de acuerdo al contexto y al sujeto. Por ello el conocimiento se concibe como “algo” que se transforma, que está en constante cambio y que se construye y se reinterpreta de acuerdo con las características socio culturales de los individuos. (p. 2018)

Desde este marco, consideramos que la evaluación de los aprendizajes es una práctica que toma sentido desde el aula, desde el pensar del docente, desde el pensar del estudiante, desde lo institucional y por qué no decirlo, desde lo cotidiano y la experiencia misma. La práctica de la evaluación según Gimeno y Pérez, “se explica por la forma en que se llevan a cabo las funciones que desempeña la institución escolar y por eso viene condicionada su realización por numerosos aspectos y elementos personales, sociales e institucionales” (p. 334). Por ello su estudio implica, considerar las situaciones de contexto no sólo escolar e institucional, sino además disciplinar y personal.

Desde el marco de la evaluación cualitativa, la evaluación de los aprendizajes es evaluación formativa lo que implica procesos, tiempos, sujetos, contextos y mejora continua. De acuerdo con Porfirio Morán la evaluación formativa: “se concibe como un proceso de valoración continua y permanente de logros y de observación sistemática de las dificultades y obstáculos de los alumnos para ofrecerles la ayuda y el apoyo necesario en el momento oportuno”. (2012, p. 121); la información obtenida durante el proceso permite la reflexión sobre la práctica del alumno y del maestro, permite abrir

diálogos y compartir responsabilidades. Por otro lado, desde el contexto de nuestro estudio, implica además considerar la epistemología disciplinar de formación, el tipo de estrategias didácticas que dan identidad a la práctica de evaluar.

La evaluación de los aprendizajes de acuerdo con Morán (2007), es un proceso de análisis, reflexión e investigación de la práctica pedagógica que permite al docente construir estrategias adecuadas, y a los alumnos reflexionar sobre sus aprendizajes, sus obstáculos, sus errores, sus estrategias para aprender, etc. y sobre esta base autoevaluarse y evaluar a sus acompañantes en el esfuerzo de aprender (p. 15).

En contraste a tal definición, nuestro posicionamiento teórico nos lleva a reconocer que existen aún graves debilidades en la práctica de la evaluación. A saber, tal como lo afirma Álvarez (2010), parte del problema de la evaluación en su función formativa es confundirla con la aplicación de un examen, con la medición, el control y el poder. Por otro lado, Díaz (2008), afirma que la evaluación en México tanto dentro como fuera del aula sigue teniendo el peso del paradigma positivista lo que le impregna un sentido técnico, pragmatista y con el propósito de cumplir indicadores y normas. Desde nuestro estudio pudimos identificar que, el problema de la evaluación del aprendizaje es la falta de formación en este campo, pues sigue siendo considerada como un medio que permite comprobar, verificar y controlar los avances del estudiante donde el examen, es considerado como una estrategia idónea para ello.

En suma, consideramos que se necesita mirar el campo de la evaluación de los aprendizajes como un apoyo pedagógico, como un proceso didáctico, con un sentido formativo, para ello se requiere que el profesorado sea formado en este campo que le permita la deconstrucción y reconstrucción de los significados en torno a la evaluación, a la vez que, le favorezca reorientar y mejorar su práctica docente.

Metodología

El enfoque que sustenta esta investigación como ya lo hemos mencionado es el cualitativo, pues desde éste podemos mirar a la evaluación como un proceso que contempla ritmos, contextos, sujetos, tiempos; una evaluación que implica “indagación de las experiencias de aprendizaje, mirando sus cualidades y representaciones, significados y acciones” (Eisner, 1998, p.40). Por otro lado, este enfoque nos permite ser flexible en el proceso de investigación y en la interacción con los sujetos de estudio; nos permite generar estados de reflexividad que nos ayudan a abordar el fenómeno desde sus diversas dimensiones y desde una visión crítica.

El diseño metodológico propuesto ha jugado también tanto con elementos cuantitativos como con elementos cualitativos. El enfoque cuantitativo ha sido la base para poder construir un cuestionario con preguntas de opción múltiple, respuestas breves y abiertas, así como para la construcción de bases de datos de la planta académica. Reiteramos que el peso recae en el enfoque cualitativo, como ya lo hemos mencionado, pues hacemos una interpretación de la información considerando la experiencia, los significados del profesorado contruidos desde su práctica docente, desde su práctica de evaluación del aprendizaje y desde su contexto disciplinar.

Hemos tratado de orientar una metodología de estudio que contemple diversas estrategias para obtener información, a saber, una atenta observación del contexto académico que nos da elementos de actuación del profesorado, una metodología participativa para conocer con mayor amplitud los significados contruidos, investigación documental que nos permita enriquecer nuestro conocimiento sobre los mismos profesores y los contextos disciplinares, así como tener una riqueza en referentes teóricos.

El ejercicio del análisis de la información ha sido inductivo, el cual se puede definir, en su aspecto más simple como “dar sentido” a los datos de campo. Las fuentes de estos datos pueden ser entrevistas, observaciones, documentos, medidas discretas, señales no verbales, o cualquier otro “estanque o fuente” de información cualitativa o cuantitativa. Para el proceso de categorización nos basamos en el Método de las Comparaciones Constantes (MCC) de Glasser y Strauss (1967). Esencialmente el

método involucra organizar las unidades en categorías provisionales, basadas en características similares en donde, el espíritu del paradigma naturalista puede ser inicialmente entendido tácitamente. (Lincoln y Guba, 1985, p. 203)

En este sentido cuidamos que la interpretación de la información obtenida considerara elementos de los contextos de formación del profesorado caracterizados por el enfoque positivista, la objetividad, la experimentación y el lenguaje técnico; una formación profesional basada en el modelo científicista, en la teoría de la medición y en la teoría de los objetivos conductuales, así también considerar la experiencia en los años de ingreso a la docencia universitaria. Esto nos permite la comprensión de las prácticas de evaluación del profesorado y la construcción de significados en torno a este campo.

Cabe hacer mención que, para el estudio de campo fue fundamental contar con un equipo que pudiesen aportar ideas, también contrastar las observaciones y la interacción con los profesores. El equipo de investigación se integró por estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Pedagogía, quienes ya habían cursado el Área de Investigación Educativa y en algunos casos estaban realizado sus tesis de grado. 4 estudiantes participaron haciendo prácticas de campo, investigación documental, aplicación de cuestionarios, observaciones in situ, estancias de investigación y transcripción de la información.

Por otro lado, el estudio aquí presentado fue propuesto y dirigido por la Dra. Rosario Landín quien se dio a la tarea de preparar a los estudiantes, quien junto con todo el equipo de investigación establecieron etapas, diseñaron la metodología, los instrumentos para la obtención de información; gestionaron los espacios para la realización del estudio y realizaron el análisis de la información. El estudio se basó en una metodología participativa entre los integrantes del equipo, los sujetos de estudio y los diversos contextos académicos.

Los sujetos de estudio

Decidimos focalizar nuestro estudio a los Profesores de Tiempo Completo de las diversas Facultades que integran la Universidad Veracruzana en la Ciudad de Poza Rica, Veracruz pues son quienes tienen una carga docente establecida durante todo el año escolar, además de estar familiarizados con las políticas educativas de dicha Universidad, con su modelo educativo y la dinámica institucional. El estudio comprendió el período abril 2017 a julio 2018 (Tabla 1).

Tabla 1. Número de profesores que han participado en el estudio de acuerdo al programa educativo y la Facultad de adscripción.

Sujetos de Estudio			
Unidad Académica por Área de Conocimiento	Facultad	Programas Educativos	PTC Participantes (por facultad)
Área Técnica	Facultad de Ingeniería Civil	Ingeniería Civil	3
	Facultad de Ciencias Químicas	Ingeniería Química	3
		Ingeniería Ambiental	
		Ingeniería Petrolera	
	Facultad de Ingeniería Mecánica Eléctrica	Ingeniería Mecánica	3
		Ingeniería Eléctrica	
		Ingeniería Industrial	
Área de Ciencias de la Salud	Facultad de Ingeniería en Electrónica y Comunicaciones	Ingeniería en Electrónica y Comunicaciones	4
		Ingeniería en Tecnologías Computacionales	
	Facultad de Arquitectura	Arquitectura	4
	Facultad de Medicina	Medicina	3
	Facultad de Enfermería	Enfermería	3
Humanidades	Facultad de Odontología	Odontología	4
	Facultad de Psicología	Psicología	3
	Facultad de Trabajo Social	Trabajo Social	4
	Facultad de Derecho	Derecho	2
	Facultad de Contaduría	Contaduría	2

Fuente: elaboración propia

36 son los profesores considerados para este primer período y análisis, de los cuales 25 tienen doctorado, 9 maestría y 1 Licenciatura en Administración, 1 Médico con Especialidad, 3 profesores se encuentran en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y 16 cuentan con Perfil Deseable PRODEP. El año de ingreso a la Docencia en la Universidad Veracruzana oscila entre 1975 y 2015.

Obtención de la información.

El trabajo de campo de la investigación: *Evaluación de los aprendizajes: diversidad de significados, diversidad de prácticas*, tuvo dos grandes etapas, la primera comenzó concretamente con una salida hacia las facultades que integran la región Poza Rica-Tuxpan de la Universidad Veracruzana, actividad que supuso un traslado entre las instalaciones de la Universidad en las ciudades homónimas. Esta actividad comenzó durante el mes de abril del año 2017, y el propósito principal fue obtener información sobre los académicos de las distintas facultades que contaban con un nombramiento como Profesores de Tiempo Completo (PTC), y de este modo elaborar una pequeña base de datos que nos permitiera saber quiénes podrían colaborar con el proyecto.

La segunda etapa consistió en aplicar cuestionarios a los profesores que habíamos ubicado en el “sondeo” anterior. Esto con la finalidad de hacer un acercamiento y conocer el estado general de la evaluación de los aprendizajes dentro de nuestra región universitaria. El proceso que seguimos fue bastante similar al anterior, planear las visitas a las facultades, pero ahora con un periodo de tiempo más extenso. Esta etapa comenzó en el mes de septiembre y se extendió en su parte más “intensa” por dos meses (octubre y parte de noviembre) del 2017.

La razón de que hayan transcurrido algunos meses entre la conclusión de la primera y la segunda fase es que debíamos organizar la información recolectada, y elaborar el cuestionario que se iba a aplicar. Además, este lapso coincidió con los periodos de vacaciones intersemestrales, y es justamente en este periodo cuando los profesores tienen menor tiempo disponible debido a las actividades del final e inicio del periodo escolar.

El cuestionario aplicado se integró de las siguientes partes:

- I. Datos generales,
- II. Un apartado sobre la evaluación del aprendizaje que, desde preguntas de opción múltiple, se trató de que el docente nos dijera cómo concibe a la evaluación del aprendizaje, qué estrategias emplea para evaluar el aprendizaje por cada curso que imparte, los criterios de selección, los momentos de la evaluación, aspectos para determinar la calificación de un

estudiante, cómo toma en cuenta al estudiante para evaluar su aprendizaje, si participa en academias y qué cursos toma para fortalecer su formación en el campo de la evaluación del aprendizaje.

- III. Otro gran apartado llamado Experiencia y Significado. En este exploramos, desde la propia experiencia del docente los significados construidos sobre la evaluación, aprendizaje, evaluación del aprendizaje, sobre las dificultades para evaluar el aprendizaje de un estudiante y su idea sobre el examen como forma tradicional de evaluación.

Una vez aplicados todos los cuestionarios, los cuales fueron entregados por los profesores de manera gradual, lo que nos llevó a tener una constante comunicación con ellos y comprensión para con la entrega, iniciamos la etapa de sistematización y análisis de la información.

Resultados

La información recabada a través del estudio ha sido muy interesante, pues nos lleva a considerar cómo los contextos de formación, disciplinar y los significados construidos a través de la experiencia validan un tipo de práctica que es difícil de cambiar, por otro lado, el estudio realizado nos lleva a reconocer la necesidad de formación en el campo de la evaluación de los aprendizajes, para el manejo preciso de los términos y el desarrollo de una práctica de la evaluación con planeación y sentido formativo.

Dos grandes categorías estuvieron presentes durante el análisis de la información, nos referimos a la evaluación del aprendizaje y el examen, y que a continuación presentamos. Con relación a la evaluación del aprendizaje. Como ya lo hemos mencionado, la evaluación del aprendizaje es un proceso de análisis y reflexión sobre las acciones que se desarrollan en el aula para orientar, retroalimentar y mejorar el aprendizaje del estudiante.

En este sentido se juegan una diversidad de recursos tanto teóricos como instrumentales que permiten obtener información sobre el aprendizaje del estudiante.

Sin embargo, los profesores investigados afirman que evaluar el aprendizaje es la comprobación, verificación y el control de los avances del aprendizaje del estudiante con relación a los objetivos de una materia. En tal definición juega un papel fundamental el examen, como instrumento que provee información verídica sobre el desempeño del estudiante.

Este sentido, como lo hemos afirmado en un informe parcial realizado sólo con profesores del Área Técnica, la evaluación es pensada desde el propio contexto de formación disciplinar esto es debido a que, según Romero, P., Romero, C., et al (2013): la epistemología de la ingeniería está basada en la teoría científica para el conocimiento, en datos experimentales donde, al basarse en las ciencias básicas le da la visión a la ingeniería como ejecutora de las ciencias naturales y exactas enfatizando los valores y el rigor de la lógica y visualizando al conocimiento como producido a través del análisis y la experimentación. (p.12).

Por ello, los profesores del Área Técnica piensan en la evaluación desde su intención principal: el conocimiento objetivo y las actividades de evaluación giran en torno a realizar una serie de actividades encaminadas a fortalecer los procesos de racionalidad técnica y algorítmica.

Esta misma situación es la que encontramos con los profesores de las demás áreas: Ciencias de la Salud y Humanidades. En el caso de los profesores de Ciencias de la Salud, las actividades a realizar giran en torno a: Examen práctico, elaboración de materiales o modelos, examen escrito de opción múltiple, exposiciones en clase, trabajo escrito, casos clínicos, laboratorio, bitácoras, listas de cotejo, rúbricas, solución de problemas. La idea de los profesores es orientar a los estudiantes al desarrollo práctico de las habilidades, de manipulación, memoria y observación. El estudiante debe tener la habilidad de atender casos prácticos y elaborar diagnósticos.

En el caso del área de Humanidades las actividades giran en torno a: exámenes escritos, exámenes prácticos, proyectos, trabajo de campo, cuaderno de ejercicios, exposición en clase, listas de cotejo. La intención es que el estudiante pueda hacer no sólo estudios en comunidades y diseñar proyectos prácticos de intervención, sino,

además, desarrollar habilidades de interpretación y argumentación objetiva de la legislación.

En todos los casos la visión positivista, objetiva y conductual es la que determina su forma de concebir a la evaluación, como una forma para comprobar, verificar y controlar el aprendizaje del estudiante.

Otro aspecto que estuvo presente fue los años de experiencia, lo que les lleva a construir sus propios significados desde su propia experiencia de formación disciplinar y de ejercicio docente, pues la mayoría de los profesores cuenta ya con más de 30 años al ejercicio de la docencia. El tipo de formación que tenían cuando ingresaron a la Universidad Veracruzana que se conjuga con el modelo curricular que dicha Universidad tenía, basado en objetivos y una práctica docente tradicional. Esta situación es la que lleva a que los profesores sigan construyendo sus significados desde un como marco curricular basado en el modelo tradicional por objetivos, pues en sus definiciones aluden a que la evaluación les permite alcanzar los objetivos establecidos en el programa y demostrar lo que el estudiante ha aprendido al final del curso.

En la información recabada observamos que ningún docente abordó la planeación de su evaluación, tampoco los criterios para el diseño de instrumentos ni la asignación de porcentajes. Esto nos lleva a identificar la ausencia y la falta de atención del cuerpo colegiado por cada área de conocimiento para poder orientar la formación del profesorado en el campo de la evaluación, a pesar de que la Universidad ahora cuenta con un modelo educativo flexible basada en la formación integral y la enseñanza centrada en el aprendizaje.

En el contexto educativo, la evaluación nace con la obra de Ralph Tyler (1950), *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (Carrión, 2001), donde abordaba una visión amplia sobre sobre currículum, programa, aprendizaje, objetivos y evaluación. El modelo de Tyler se enfocaba en objetivos en términos de la conducta de los estudiantes, donde la evaluación tenía que dar cuenta de lo aprendido de acuerdo a dichos objetivos. Por ello Tyler consideraba a la evaluación educativa como el proceso para determinar del grado de cumplimiento de los objetivos educativos previamente

establecidos, lo que permitía retroalimentar el currículo, pues su diseño quedaba influido tanto por los contenidos que debían aprenderse como por la evolución del rendimiento de los estudiante. (Stufflebeam y Shinkfield, 1989).

Con relación al examen. Es interesante darnos cuenta cómo el examen sigue estando presente en las acciones de evaluación, no hay docencia sin examen, no hay aprendizaje sin examen, no hay calificaciones sin examen. Un término y una práctica que es interesante profundizar, aunque no es el propósito en este momento si mencionamos que, el examen no surge en el contexto educativo, de acuerdo con Díaz, (2009) “sino como un instrumento social. Emerge, hacia el año 1200 antes de nuestra era como un problema de la burocracia china en la selección de personas en la selección de personas para el servicio de una casta a otra”. (p. 139)

Es en el contexto de la universidad medieval donde surge el examen, el cual tiene como propósito ser un instrumento para que un sujeto demostrara en público el grado, el dominio de habilidades cognoscitivas que había desarrollado. (Durkheim, citado en Díaz, 2010)

Por otro lado, está la mira de Michel Foucault, quien hace una revisión histórica sobre el examen el cual en los siglos XVII y XVIII tenía un carácter normalizador con una serie de relaciones de sumisión, objetivación del sujeto en espacios como la escuela, el hospital, hospital psiquiátrico, cárcel. Concretamente hace una fuerte crítica al a escuela como el lugar donde se consolida la pedagogía del examen. (Foucault, 1976, citado en Díaz, 2000).

El examen según Foucault:

combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad. (Foucault, 1976, citado en Díaz, 2000, p. 63)

Esta forma de ver al examen nos lleva a conocer las implicaciones que se encuentran en su continuo uso, dado las cuestiones de contexto disciplinar, de experiencia que determinan la práctica de los profesores universitarios; contextos donde están presentes las prácticas de la experimentación, el control, la objetivación del saber y el hacer, donde el examen juega un papel fundamental para conocer y comprobar lo aprendido en el aula.

En sentido cabe hacer referencia a lo que acertadamente dice Álvarez (2010):

Si queremos representar la cultura tradicional de la evaluación, ningún recurso, ninguna imagen, ninguna expresión más indicada que nombra el examen y la calificación que expresa el resultado... El hecho de que el examen sea el instrumento que, valida los conocimientos adquiridos, y que sirve como referente para la acreditación de los mismos, en función sumativo-calificadora de la evaluación, le otorga un peso tan decisivo que marca todo el currículum escolar. (p. 357)

Conclusiones

El estudio nos permitió hacer diversas reflexiones en torno a la gran dificultad que se tiene para gestionar el cambio en el pensamiento del profesorado, en las prácticas docentes y más concretamente, en las prácticas de evaluación. La Universidad Veracruzana a pesar de haber realizado una intensa campaña de reforma educativa en el año 1998, donde se implementó un Modelo Educativo Integral y Flexible basado en la filosofía del aprendizaje centrado en el estudiante, en el constructivismo y la formación integral, actualmente, podemos darnos cuenta con el presente estudio, que no ha sido posible generar cambios en la docencia universitaria que respondan a dicha filosofía.

Por otro lado, también se hizo evidente que no existen investigaciones en el campo de la evaluación educativa que permitan dar cuenta de su estado al interior de la Universidad y, que permita diseñar una estrategia de capacitación constante donde

el profesorado pueda ir asimilando el lenguaje pedagógico base para mejorar su práctica docente y de evaluación.

El estudio como ya lo hemos mencionado, fue realizado gracias a la participación de los profesores de las diversas facultades de dicha Universidad, lo que nos permitió conocer cómo éstos le dan sentido y significado a sus prácticas desde sus marcos de referencia profesional, de vida, disciplinar y de experiencia. En este sentido, conciben a la evaluación del aprendizaje como una forma de verificar, comprobar y controlar el aprendizaje y el instrumento idóneo para ello es el examen. Al respecto, cabe hacer la siguiente reflexión, por qué el peso de la tradición sigue allí, en las prácticas, en los significados, en las formas de ver a la docencia; por qué la evaluación sigue siendo un campo polémico, un campo que es difícil de dialogar entre el profesorado universitario y las autoridades.

Debemos reconocer que actualmente el campo de la evaluación es más complejo debido a la existencia de una serie de objetos de estudio en dicho campo: profesorado, docencia, aprendizaje, didáctica, materiales, contextos, desempeño, etc., además existe a un bombardeo de prácticas de evaluación institucional promovidas por organismos externos, todo ello hace que se genere más confusión, imprecisión y falta de claridad ontológica en el campo de la evaluación educativa.

Así también reconocemos que existe un ambiente complejo, contradictorio y paradójico al interior de la Universidad Veracruzana, lo que interfiere para promover una práctica educativa y de evaluación genuinas y contextualizadas que, por un lado desde el Modelo Educativo, se exige del ejercicio de una docencia centrada en el aprendizaje donde la evaluación tenga un sentido formativo que dé cuenta de procesos y contextos y, por el otro, se continua con un pensamiento positivista, con prácticas de comprobación y de medición del aprendizaje, siendo el examen un instrumento que da seguridad al docente, da control, poder y autoridad en el grupo.

Por último, consideramos que promover la formación en el campo de la evaluación educativa ahora exige de acciones más profundas, pues tal como lo Castillo (2002), “la puesta en práctica de la evaluación educativa ya no se logra con el

manifiesto de buenas intenciones y su promulgación en disposiciones legales” (p. 23). Continúa este mismo autor:

Ahora, en el cumplimiento de los grandes retos de la evaluación, la responsabilidad de la administración y los profesores va en paralelo. Se necesita el apoyo, el asesoramiento y el estímulo de la Administración para que los profesores se formen, asuman nuevas formas de hacer y modifiquen su actitud y mentalidad respecto a la acción evaluadora que, como docentes inmersos en un sistema educativo, les corresponde. (p. 23)

Referencias bibliográficas

Álvarez, J. (2010). El currículum como marco de referencia para la evaluación educativa.

En Gimeno, S. (Comp). *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. (pp. 355-

371). Madrid: Morata

Carrión, C. (2001). *Valores y principios para evaluar la educación*. México: Paidós

Educador

Díaz, B., Barrón, T. et al. (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior*

mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales. México: Educación

Superior Contemporánea. IISUE, UNAM.

Díaz, B. (2009). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*.

IISUE, UNAM

Díaz, B. (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio*

en las universidades públicas estatales. IISUE, UNAM

Díaz, B. (2000). (Comp.). *El examen: textos para su historia y debate*. Colección: Historia

- de la Educación. México: CESU-Plaza y Valdés, UNAM.
- Hernández, R. y Moreno, S. (2007). La evaluación cualitativa: una práctica compleja. *Revista Educación y Educadores*, 2. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v10n2/v10n2a14.pdf>
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. España: Paidós Educador.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (1976). El examen. En Díaz, B. (2000). (Comp.). *El examen: textos para su historia y debate*. (pp. 62-71). Colección: Historia de la Educación. México: CESU-Plaza y Valdés, UNAM.
- House, R.E. (1997). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. USA: SAGE Publications.
- Moran, O. (2012). *La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula*. IISUE, UNAM
- Morán, O. (abril, 2007). Hacia una evaluación cualitativa en el aula. *Reencuentro*, 48. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34004802.pdf>
- Romero, P., Romero, C., et al. (Julio-Diciembre 2013) La Filosofía de la Ingeniería en el Contexto de la Formación del Ingeniero. *INGE@UAN-Tendencias en la Ingeniería*, 7. Recuperado de <http://csifesvr.uan.edu.co/index.php/ingean/article/view/252>
- Sacristán, J. y Pérez, A. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1989). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*.

Software didáctico de orientación para el fortalecimiento de la resiliencia en estudiantes: una propuesta para el plantel “Lic. Adolfo López Mateos” de la escuela preparatoria

Tayde Icela Montes Reyes

taydeicela@yahoo.com.mx

Anayansi Trujillo García

anayansi_trujillo@hotmail.com

Plantel "Lic. Adolfo López Mateos

Juan Manuel Gómez Tagle Fernández de Córdova

Plantel Ignacio Ramírez Calzada

Recepción: 28 septiembre 2018

Aprobación: 17 octubre 2018

Resumen

La presente investigación surgió en la asignatura de primer semestre Desarrollo del Potencial Humano del Curriculum del Bachillerato Universitario (2009), en el Módulo III “Superando la adversidad”; en la cual, al solicitarles a los alumnos como actividad integradora la descripción de la situación más adversa de su vida a la que se han enfrentado, plasmando las circunstancias, qué decisión tomaron y cuál fue el resultado de la misma; se identificó que los alumnos presentan situaciones inimaginables que un adolescente pueda vivir y como docentes no siempre podemos atender la problemática de los alumnos. Es por ello que se pretende crear una plataforma tecnológica online que ayude a los alumnos a tener atención personalizada con diversos especialistas. La investigación partió del paradigma interpretativo y de un diseño de investigación cualitativo, se seleccionó el Método de Estudio de Casos, las técnicas empleadas en el trabajo fueron: cuestionario abierto a estudiantes, se aplicó a los estudiantes de segundo semestre un cuestionario de doce preguntas, solicitándoles que lo contestaran de manera confidencial y honesta. La aplicación la realizaron mediante el explorador de google con una cuenta de Gmail en el apartado de Google Formularios, en este apartado se creó el cuestionario dando opción a pregunta abierta o cerrada, se aplicó también la Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M) y un cuestionario a los orientadores educativos del plantel. Los resultados obtenidos de acuerdo a los tres instrumentos aplicados fundamentan la necesidad de la creación de la plataforma tecnológica de

orientación o asesoramiento de diverso tipo, en donde los estudiantes puedan externalizar sus situaciones adversas para el fortalecimiento de resiliencia de los estudiantes.

Palabras clave: Estudiante, software didáctico, tecnología de la información, orientación estudiantil.

Didactic orientation software for strengthening student resilience: a proposal for the "Lic. Adolfo López Mateos" high school campus

Abstract

This research arose in the first semester subject Human Potential Development of the Curriculum of the University Baccalaureate (2009), in Module III "Overcoming adversity"; in which, by asking students as an integrative activity the description of the most adverse situation of their lives they have faced, capturing the circumstances, what decision they made and what was the result of it; it was identified that students have unimaginable situations that an adolescent can live and as teachers we cannot always address the problems of students. That is why we intend to create an online technology platform that helps students to have personalized attention with various specialists. The research was based on the interpretative paradigm and a qualitative research design, the Case Study Method was selected, the techniques used in the work were: open questionnaire to students, a questionnaire of twelve questions was applied to second semester students, asking them to answer it confidentially and honestly. The application was made through the google explorer with a Gmail account in the Google Forms section, in this section the questionnaire was created giving option to open or closed question, the Mexican Resilience Scale (RESI-M) was also applied and a questionnaire to the educational counsellors of the school. The results obtained according to the three instruments applied underpin the need to create a technological platform for guidance or advice of various types, where students can externalize their adverse situations to strengthen the students' resilience.

Keywords: student, software, didactic, information technology, student orientation.

Introducción

Uno de los principales problemas a los que se enfrentan los estudiantes del Nivel Medio Superior es a la falta de atención por parte de las figuras con las que interactúan diariamente; en el ámbito educativo los orientadores educativos son insuficientes para dar orientación o asesoramiento a los estudiantes, debido a la gran cantidad de grupos que tienen que atender y es cuando nos detenemos a preguntar a quién le comentan los estudiantes sus situaciones adversas, que tanto callan y no externalan, cuán resilientes son ante esas situaciones.

La resiliencia, o capacidad de superar las situaciones adversas, y ser capaz de tener un desarrollo exitoso a pesar de circunstancias muy adversas (muerte de los padres, violaciones, acoso, etc.), ha cobrado un gran interés en los últimos años y paulatinamente se va convirtiendo en un término conocido por los profesionistas, aunque pocos atendemos las situaciones adversas de los estudiantes, una preocupación que interesa a escasos docentes que estamos involucrados en la docencia y que debiera interesarnos porque es con ellos con los que estamos interactuando en nuestro quehacer como docentes.

El campo profesional de la Psicología ha visto cambiar rápidamente algunas de sus prácticas instrumentales y algunas de sus formas de hacer debido al uso cada vez mayor de Internet. La década de los 90 ha supuesto un aumento exponencial del número de usuarios habituales de la red, y una ampliación aun mayor del tipo de aplicaciones y utilidades dentro del mundo profesional. Hoy día ya es raro el profesional que no tiene su propia página web ofreciendo sus servicios y publicidad de su consulta. El Colegio Oficial de Psicólogos en España empezó a ofrecer estos servicios gratuitos a todos los afiliados desde 1995, y han ido aumentando los profesionales que gradualmente se han asomado a esta nueva forma de comunicación e información (Valero, 2003).

Sin embargo, en México falta mucho por hacer; es importante que profesionistas de otras áreas se vean inmersos en la orientación o asesoramiento online que requieran los estudiantes, para apoyarlos a subsanar sus situaciones adversas, por ello es importante la creación de un software didáctico de orientación estudiantil o asesoramiento a los estudiantes y estemos conscientes que es necesaria la orientación o asesoramiento online.

El uso de Internet para la búsqueda de información, artículos, bibliografía, grupos de discusión, etc., se ha extendido entre los profesionales, pero las dificultades técnicas y el

desconocimiento hacen que aún sean relativamente pocos los que se lanzan a este nuevo medio como campo profesional.

Método

La presente investigación surge en la asignatura de primer semestre Desarrollo del Potencial Humano del Curriculum del Bachillerato Universitario (CBU 2009), en el Módulo III, Superando la adversidad; en la cual, al solicitarles a los alumnos como actividad integradora la descripción de la situación más adversa de su vida a la que se han enfrentado, plasmando las circunstancias, qué decisión tomaron y cuál fue el resultado de la misma; se identificó que los alumnos presentan situaciones inimaginables que un adolescente pueda vivir y como docentes no siempre podemos atender la problemática de los alumnos.

Es por ello, que se pretende crear una software didáctico de orientación estudiantil que ayude a los estudiantes a tener atención personalizada con especialistas; como psicólogos, psiquiatras, sexólogos, nutriólogos, abogados, etc., de una manera confidencial, seria, responsable, en donde solamente se interactúe con el especialista y los estudiantes tengan la confianza y apertura con ellos, a través de messenger, video conferencias o mails, también se podrán consultar libros, frases emotivas, vídeos, direcciones de especialistas e interactuar con ellos en los horarios en los que mejor se adapten, tanto turno matutino como vespertino y tomarán la decisión de conocerlos o no por video conferencia, la decisión será tomada por los estudiantes.

Es importante atender la problemática de los estudiantes, ya que al leer las tareas nos encontramos con situaciones como acoso por parte de los padrastros, violaciones, secuestros, alcoholismo, trastornos alimenticios, falta de comunicación con los padres y es sorprendente ver a los alumnos con esa fortaleza que demuestran ante los demás pero con una soledad interior y con necesidad de ser escuchados por sus familiares y externar toda la problemática, pero no se atreven y lo hacen con personas desconocidas o con sus “amigos” que en lugar de ayudarles los mal aconsejan o lo hacen con gente desconocida en las redes sociales y es por eso que surge la necesidad de crear un software didáctico de orientación estudiantil para atender profesionalmente las problemáticas de los estudiantes.

De acuerdo a lo que menciona Montes (2017), la finalidad del software didáctico de orientación es para orientar, asesorar a los estudiantes en los que se haya detectado una situación adversa o requieran algún tipo de atención, para ello se buscarán los medios para conseguir a los especialistas como el DIF, Facultad de Ciencias de la Conducta u otras instancias, se conseguirá la legalidad de la plataforma y los derechos reservados para que los alumnos tengan la credibilidad y confianza de la misma. Además, se ha detectado que no existen muchas plataformas tecnológicas para asesorar a los adolescentes de manera gratuita ya que la intención es esa, y que ellos puedan liberar la carga emocional sin temor a ser juzgados.

Método

Se seleccionó el Método de Estudio de Casos, el cual constituye una herramienta holística que aborda los objetos de estudio vinculados a su contexto inmediato, caracterizado por una fuerte orientación empírica y descriptiva, que presta especial atención a los detalles y las particularidades. Se trata de un método muy versátil, que permite construir la evidencia empírica vinculada a una diversidad de enfoques teóricos y temas (Sautú, 2005).

Implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad un caso o casos de un fenómeno, entendidos éstos como entidades sociales o entidades educativas únicas. El interés del Estudio de Casos radica en la comprensión de un fenómeno en un contexto particular, pero sus resultados no se limitan a ese caso particular, sino que pueden generalizarse a otros casos similares, ya que permite la comprensión de determinado objeto de estudio, su configuración y relaciones; las cuales son válidas en otros escenarios o casos.

Existen diversas clasificaciones del Estudio de Casos. Rodríguez, et. al. (1999), establecen una tipología de estudios de casos que considera la cantidad de casos, la unidad de análisis y los objetivos de la investigación, para proponer un total de 20 tipos diferentes de estudio, en función de estos tres parámetros, a saber (Tabla1).

Tabla 1. Tipología de Estudios de Casos. Retomado de: Rodríguez Gómez, et al (1999)

		Exploratorio	Descriptivo	Explicativo	Transformador	Evaluativo
Caso único	Global	Tipo 1	Tipo 5	Tipo 9	Tipo 13	Tipo 17
	Inclusivo	Tipo 2	Tipo 6	Tipo 10	Tipo 14	Tipo 18
Casos múltiples	Global	Tipo 3	Tipo 7	Tipo 11	Tipo 15	Tipo 19
	Inclusivo	Tipo 4	Tipo 8	Tipo 12	Tipo 16	Tipo 20

Por su parte Stake (1999), clasifica el estudio de casos en: Instrumental e Intrínseco. El estudio de casos instrumental es aquel donde lo más importante es el objeto de estudio, no el caso particular. Este último es solo el instrumento mediante el cual se estudia el fenómeno; mientras que el estudio de casos intrínseco es aquel cuyo interés principal reside en explicar la especificidad de un fenómeno en dicho caso particular.

El estudio de casos utiliza una diversidad de fuentes de información y una combinación de técnicas complementarias, sean cuanti o cualitativas, tales como cuestionarios, análisis documental, criterio de expertos, etc., lo que permite contrastar diferentes tipos de datos. Es por ello que la presente investigación buscó obtener una diversidad de datos, a partir de las siguientes técnicas: Cuestionario Abierto a alumnos, Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M) a estudiantes y Cuestionario Abierto a Orientadores. Las técnicas empleadas en el trabajo fueron las siguientes:

Cuestionario abierto a estudiantes

Esta técnica tuvo el objetivo de detectar si los estudiantes presentan alguna problemática y tienen necesidad de interactuar con especialistas en un software didáctico de orientación para estudiantes y si realmente es necesario hacer uso de ella para dar solución a situaciones adversas. Se aplicó a los estudiantes de segundo semestre un cuestionario de doce preguntas, solicitándoles que contestaran de manera confidencial y honesta.

La aplicación la realizaron mediante el explorador de google con una cuenta de Gmail en el apartado de Google Formularios, en este apartado se creó el cuestionario dando opción a pregunta abierta o cerrada, posteriormente se les mandó a su correo la liga para contestar la encuesta para estudiantes:

https://docs.google.com/forms/d/1LZy6tyb8CYsbjx0GOVieJUeLfkoizVYXpi_MmzZfhhE/edit;

comentándoles que el cuestionario era totalmente confidencial y sería usado para valorar la factibilidad de la creación de una plataforma tecnológica online en donde ellos puedan externar sus problemáticas más fuertes con algún especialista, el cual nos ayudará a detectar las situaciones más adversas que se presentan en los adolescentes y nos ayudará a buscar dichos especialistas.

Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M)

La Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M) contiene cinco dimensiones, en las cuales se agrupan algunas de las características que destacan las respuestas resilientes en diferentes niveles: individual, familiar y social. Las dimensiones de la RESI – M son:

1. Fortaleza y confianza en sí mismo, es la dimensión más importante para medir la resiliencia
2. Competencia social
3. Apoyo familiar
4. Apoyo Social
5. Estructura.

La Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M), que consiste en un cuestionario tipo Lickert de 43 ítems con recorrido de 1 a 4 puntos (de “totalmente en desacuerdo” a “totalmente de acuerdo”, conformado por las subescalas de: Fortaleza y confianza en sí mismo, Competencia social, Apoyo familiar, Apoyo social y Estructura Personal.

Cuestionario a orientadores

Teniendo en cuenta que los orientadores tienen un acercamiento a las problemáticas que presentan los estudiantes, se buscó tener una visión más especializada de los problemas que enfrentan los

jóvenes y una valoración de las ventajas de un software didáctico de orientación. Por ello se aplicó un cuestionario abierto a los orientadores del plantel. Investigación documental

La investigación documental se puede definir como un conjunto de herramientas, estrategias y recursos que le permiten al investigador obtener y construir de manera indirecta, información y conocimiento sobre un objeto de estudio, a partir del examen de diversos tipos de documentos que le posibilitan acercarse a “interpretaciones” que se infieren del conjunto de cierta “memoria objetivada” (Martínez López, 2004).

Se partió de la idea de que los documentos sirven como sustitutos de registros de actividades que el investigador no puede observar directamente, e incluso estos registros pueden constituir observadores más expertos que el propio investigador (Stake, 1999). Este instrumento se aplicó al análisis de los softwares didácticos de orientación para estudiantes y a múltiples documentos de interés para profundizar en el objeto de estudio, como: informes de orientación, actas de reuniones de academias, entre otros.

Población

El presente trabajo de investigación se realizó con los estudiantes de la generación 2016 – 2019 del plantel “Lic. Adolfo López Mateos” de la Escuela Preparatoria, que estaban cursando la asignatura de Desarrollo Social del Adolescente de segundo semestre del Currículum Universitario 2015, a los cuales se les aplicó un cuestionario para detectar si presentan alguna problemática y tienen necesidad de interactuar con especialistas en un software didáctico de orientación y si realmente es necesario hacer uso de él para dar solución a situaciones adversas y ver qué tan resilientes son los estudiantes.

Así bien, a los estudiantes se les aplicó un cuestionario de la Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M), también se aplicó un cuestionario para los 8 orientadores educativos del plantel para que nos dieran su opinión acerca del uso de una plataforma tecnológica online. Debido a que es una investigación cualitativa es importante mencionar que la muestra a lo largo de la investigación puede ir cambiando ya que está sujeta a la evolución del proceso inductivo.

Muestra

La muestra está conformada por tres grupos; un grupo del turno matutino y dos grupos del turno vespertino, siendo un total de 80 estudiantes, 29 alumnos y 51 alumnas. Es importante mencionar que en este estudio se detectó que hay estudiantes que presentan alguna situación adversa y que es importante que ellos consideren si les gustaría hacer uso de un software didáctico de orientación, así mismo se les comentó a los estudiantes de todo el plantel “Lic. Adolfo López Mateos” que tengan la necesidad de conversar con alguien su problema, que existirá un software didáctico de orientación en donde hay especialistas que atenderán la diversidad de problemáticas, la necesidad de crear un software didáctico de orientación se detectó en los alumnos de primer semestre, pero será para todos aquellos que presenten problemas y quieran ser escuchados. Empezaremos por el plantel, después a toda la comunidad universitaria y por qué no al público en general que desee hacer uso de la plataforma.

Objeto de estudio y contexto

El objeto de estudio de la presente investigación son los problemas socio psicológicos que presentan los estudiantes de nivel medio superior, así como su resiliencia para enfrentarlos, y las necesidades relacionadas con la orientación para la atención especializada a dichas problemáticas. El contexto en que se inserta la unidad de observación del presente estudio, son los jóvenes del Estado de México entre 16 y 18 años de edad.

Esta población está integrada por 910,897 jóvenes. Por su parte, la matrícula estatal de educación media superior es de 641,003 estudiantes, de la cual la UAEMéx absorbe el 3%, con 19,328 alumnos. La matrícula del Plantel Lic. Adolfo López Mateos de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México en la generación 2016-2019 es de 2,898 estudiantes, la segunda mayor del nivel medio superior de la institución, que representa el 15% de la matrícula total de dicho nivel. El índice de abandono escolar del plantel es uno de los más bajos del bachillerato: 3.7% y el de reprobación de 4.7% (UAEMéx, 2017).

En el ciclo 2015-2016 egresaron del plantel 853 estudiantes, el mayor número de toda la escuela preparatoria de la UAEMéx. En este mismo ciclo la eficiencia terminal de la escuela fue de 88.1. Este plantel puede abordarse como un caso representativo de la institución y por tanto su

análisis es pertinente para dar cuenta de las problemáticas que enfrentan los jóvenes estudiantes de nivel medio superior y que requieren de atención especializada.

Análisis de datos

Como bien sabemos, en la investigación cualitativa lo principal es la obtención de datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno (Sampieri, 2014). En la presente investigación, la obtención de los datos se realizó de acuerdo a las respuestas dadas de cada uno de los 80 estudiantes, así como de los orientadores educativos del plantel.

Se analizó cada una de las respuestas proporcionadas por ambos, complementando el análisis de las respuestas con la fundamentación teórica con la que se cuenta, los cuales nos ayudaron a detectar las problemáticas más frecuentes que presentan para buscar a los especialistas que formaran parte del software didáctico de orientación y detectar que tan resilientes son los estudiantes ante las diversas situaciones adversas que ostentan, así como los problemas más frecuentes que se presentan entre ellos.

La recolección de datos se realiza en su ambiente natural ya que al impartir una clase frente a grupo ha permitido conocer las diversas opiniones de los estudiantes así como conocer los problemas a los que se enfrentan y la necesidad de poder utilizar un software didáctico de orientación, es importante recordar que la adolescencia es en sí misma una etapa de profundos cambios, de transformaciones, que lleva al sujeto a una búsqueda incesante de nuevos escenarios de socialización y nuevas formas de sociabilidad, a fin de lograr consolidar su identidad personal y social.

En ese mundo de autonomía creciente en el que viven los adolescentes, comienzan a tener peso las decisiones propias y las trayectorias bosquejadas a partir de las disposiciones singulares de la edad, en combinación con las prácticas a través de las que se perfila el proyecto adulto. Este último aspecto es el que nos lleva a remarcar que es en este momento del ciclo vital, cuando más se patentizan los modos diferentes de exposición ante la adversidad, por lo que se torna necesario

fomentar habilidades sociales, cognitivas y emocionales que les permitan enfrentarse exitosamente a los desafíos que se les presentan (Cardozo, 2008).

El estudio de casos utiliza una diversidad de fuentes de información y una combinación de técnicas complementarias, sean cuanti o cualitativas, tales como cuestionarios, análisis documental, criterio de expertos, etc., lo que permite contrastar diferentes tipos de datos. Es por ello que la presente investigación buscó obtener una diversidad de datos, a partir de las siguientes técnicas: Cuestionario Abierto a alumnos, Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M) a estudiantes y Cuestionario Abierto a Orientadores.

En este proceso se utilizó la triangulación, herramienta que permite contrastar datos empíricos con datos teóricos, así como la integración de las diferentes técnicas y posibilita la combinación o articulación de dos o más teorías, enfoques metodológicos, fuentes de datos o métodos de investigación, en el estudio de un mismo objeto, para abordar de manera más integral el fenómeno investigado, en este caso la práctica docente.

La triangulación articula y confronta técnicas diferentes, lo que incrementa la potencialidad analítica de la metodología. En la presente investigación se empleó la triangulación teórica y la triangulación “dentro de métodos” (es decir, entre diferentes técnicas desde un único método: Estudio de Casos). Los datos de la investigación documental fueron triangulados con los del cuestionario y la escala.

Por último, se realizó el análisis e interpretación de resultados que permitieron una profundización en la comprensión de las problemáticas que afectan a los estudiantes de la escuela preparatoria “Lic. Adolfo López Mateos”, sus necesidades e intereses relacionados con la atención psicológica por medio de un software didáctico de orientación y su capacidad de resiliencia.

Resultados

De acuerdo a los resultados obtenidos de los 3 instrumentos aplicados a los estudiantes podemos mencionar lo siguiente:

Cuestionario abierto a los estudiantes

Es importante mencionar que los estudiantes están de acuerdo en la creación de un software didáctico de orientación para orientación psicológica, lo cual les facilitaría la comunicación para expresar todas sus problemáticas sin temor a ser juzgados o criticados, consideraron que sería más confiable hablar en línea que hacerlo de manera presencial y no tendrían que desplazarse a otro lugar, lo cual pueden hacer desde la comodidad de su hogar u otro sitio sin acudir a un consultorio.

Consideran conveniente el uso de un software didáctico de orientación donde ellos puedan compartir sus problemáticas con verdaderos especialistas y abrirse totalmente para poder comentar todo respecto a su persona además a los estudiantes les agrada estar conectados todo el tiempo a internet y les facilitaría mucho en todos los aspectos el uso de un software didáctico de orientación si lo llegaran a necesitar.

Otro de los resultados obtenidos es que para los estudiantes sería mejor tener una comunicación con una persona desconocida con la cual puedan expresarse sin temor a equivocarse y ser juzgados y sacar en determinado momento todo lo que les incomoda o les está causando algún conflicto. Los estudiantes sugieren que los especialistas sean personas confiables, éticas, preparadas para poder contar su problemática con toda la confianza, piensan que es importante que existan varios especialistas para ser atendidos en las diversas situaciones adversas o problemas que presentan los estudiantes.

Los alumnos consideraron que sería una forma práctica el utilizar un software didáctico de orientación desde su casa, pues consideran que sería más cómodo, además que se podría platicar con un especialista de cualquier tema y sería en cualquier momento que ellos necesitaran ayuda sin tener que desplazarse a algún lugar, pero con la esperanza de ser escuchados y que alguien trate de dar solución a su situación adversa.

Los estudiantes sugieren que exista una verdadera comunicación, un trato cordial y no solo sea la interacción especialista-estudiante, sino que sea más amena, franca, en donde predominen los valores y el respeto y se dé una pronta solución a sus problemas y de ser posible exista atención personalizada en cualquier momento del día, cuando ellos la necesiten. La mayoría de los estudiantes declararon que sería conveniente que las conversaciones en un software didáctico de orientación fueran por video conferencias, chat, o correo electrónico.

Los principales problemas a los que se enfrentan los estudiantes son: bullying, baja autoestima, adicciones, falta de atención de los padres, problemas familiares, acoso sexual, ~~depresió~~depresión, violencia, problemas escolares, estrés, cyberbullying, problemas emocionales y adicción a internet que son los problemas que más manifestaron los estudiantes en el cuestionario.

Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M)

La resiliencia es un tema estudiado en la actualidad por la importancia que tiene para la promoción del desarrollo (Salgado, 2005) y se ha definido como la capacidad de las personas para desarrollarse psicológicamente sanas y exitosas, a pesar de estar expuestas a situaciones adversas que amenazan su integridad (Rutter, 1993).

La Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M) contiene cinco dimensiones, en las cuales se agrupan algunas de las características que destacan las respuestas resilientes en diferentes niveles: individual, familiar y social. El nivel individual es muy importante ya que está relacionado con conductas tales como fijarse metas, estar motivado, estar comprometido, tener autocontrol, ser responsable, tomar decisiones, afrontar pacífica y objetivamente los problemas, tener un locus de control interno y un sentido de vida, así como ser optimista; ellas son herramientas muy potentes para afrontar situaciones difíciles.

Se considera además que el apoyo familiar es el soporte social más importante, ya que es en el seno familiar donde se educa a los hijos y se les brinda seguridad y apoyo tanto material como emocional. Sin embargo, existen otras fuentes de apoyo tales como la escuela, los amigos, los tutores, entre otros, que también responden a las necesidades de los individuos.

Las dimensiones de la RESI-M son:

1. Fortaleza y confianza en sí mismo, es la dimensión más importante para medir la resiliencia
2. Competencia social
3. Apoyo familiar
4. Apoyo Social
5. Estructura.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M) se concluye que los estudiantes tienen la fortaleza y confianza en sí mismos, saben lo que quieren y a dónde quieren llegar, son personas seguras de sí mismos con una autoestima equilibrada y eso les ayuda a soportar y salir de cualquier adversidad pues de ellos depende si se hunden o salen adelante y ellos tienen todo para enfrentar las situaciones adversas. Tienen sus metas bien establecidas y saben hasta donde pueden y quieren llegar, tienen el control de su vida, les gustan los retos, tienen habilidades, creen en sí mismos y saben cómo lograr el éxito, están satisfechos con ellos mismos y tienen planes realistas para un futuro.

En la competencia social la mayoría cuenta con la familia y amigos a su alrededor, no se encuentran solos, se sienten cómodos con otras personas y les resulta fácil entablar relaciones con otras personas, tienen facilidad para entablar conversaciones de cualquier tema y hacer reír a otras personas, lo cual habla muy bien de ellas. En el apoyo familiar, tienen muy buena relación, disfrutan estar con la familia, muestran lealtad con cada uno de sus familiares, disfrutan hacer actividades y aun en momentos difíciles siempre ven el lado bueno a las cosas, son comprometidos y su familia es lo más importante y les ayuda a ver cualquier situación de una forma optimista.

En el apoyo social siempre tienen a alguien que se preocupe por ellos, ya sea un amigo o miembro de la familia, que los apoye y respete sus decisiones y esté dispuesto cuando los estudiantes requieran de su presencia, los valoran y conocen sus habilidades y los ayudan a desarrollarlas siempre motivándolos a seguir adelante. Y en la dimensión de estructura un poco más complicada porque tienen que cumplir con ciertas reglas, las cuales aceptan y tratan de que su rutina diaria sea más fácil aún en las situaciones difíciles, planean sus actividades y plantean sus metas a fin de lograr todo lo que se propongan con una buena organización del tiempo.

De acuerdo a los resultados obtenidos, se puede decir que son estudiantes resilientes, capaces de hacer frente a cualquier adversidad sin temor a equivocarse y optimistas ante todo lo que se les presente, con la confianza y seguridad que los caracteriza, tienen todo para salir adelante, relacionándolo con el cuestionario abierto a estudiantes, se puede decir que son estudiantes resilientes, pero también mencionan que los problemas a los que se enfrentan es una baja autoestima, problemas con los padres de familia, bullying, entre otros, enfrentan problemas como

cualquier adolescente y manifiestan la necesidad de comentar sus situaciones adversas con especialistas en un software didáctico de orientación y por ello se considera pertinente su creación.

De acuerdo a las dimensiones de la escala mexicana de resiliencia (RESI-M) los estudiantes manifestaron tener la fortaleza y confianza en sí mismos, recordemos que es la dimensión más importante para medir la resiliencia, se consideran personas fuertes y tienen la confianza pero muchas veces no saben cómo hacer frente a las situaciones adversas, en la dimensión de competencia social a pesar de que se cuenta con el apoyo de los amigos, el apoyo de la familia y el apoyo social se puede decir que a pesar de que no se encuentran solos, muchas veces no saben qué hacer o que decir y se quedan callados y no externalizan su problemática y en la dimensión de estructura a pesar de que manifestaron ser fuertes, seguros de sí mismos, con metas en la vida, tener buenas relaciones, los estudiantes no se adaptan a las reglas y normas que les impone la familia y la sociedad, lo cual se les complica y se les dificulta hacer frente a sus situaciones adversas.

Es importante mencionar que los estudiantes reconocen enfrentar situaciones adversas diversas, pero también están interesados en su solución, por lo que esto sustenta la pertinencia de la creación de un software didáctico de orientación para dar asesoramiento psicológico, nutricional, legal u otro tipo de atención que requieran los estudiantes.

Cuestionario abierto a orientadores educativos

De acuerdo a los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento se concluye que los orientadores educativos consideran pertinente el uso de un software didáctico de orientación para los estudiantes para comentar alguna situación adversa, ya que por su carga de trabajo ellos no tienen el tiempo para dar orientación psicológica y no están especializados en esa área.

Sin embargo; ellos comentan que los especialistas sean personas certificadas y se conozca su trayectoria profesional en el software, que sean profesionales en su área, con la capacidad de orientar a los estudiantes, que sean empáticos y tolerantes y hagan uso de un lenguaje acorde con la edad con el que conversan, ellos comentan que la atención es mejor de manera personalizada, aunque el estudiante cuando se le presente alguna problemática lo hará de manera personal o en línea. Respecto al material del software didáctico de orientación sugieren que sea de interés para los estudiantes, dinámico y atractivo y que sea de gran utilidad

Mencionan que los estudiantes enfrentan sus situaciones adversas de acuerdo a su experiencia y muchas veces lo comentan con sus pares sin tener una solución a su adversidad y en muchas ocasiones se refugian en el alcohol o en actividades improductivas o a las personas equivocadas. Para los orientadores educativos, los principales problemas a los que se enfrentan los adolescentes son: adicciones, sexualidad, problemas familiares, relaciones interpersonales, problemas de autoestima, noviazgo, situaciones de violencia, abandono escolar, redes sociales, depresión, suicidio, abandono escolar, violencia en el noviazgo, falta de atención de padres de familia, demasiada libertad, bullying, embarazos no deseados, falta de interés, autolesiones y salud.

De acuerdo a los resultados arrojados por los tres instrumentos aplicados, se puede decir que es importante la creación de un software didáctico de orientación, ya que de acuerdo a los datos obtenidos es importante y necesario que los estudiantes externen sus situaciones adversas, y como lo han manifestado que es mejor con especialistas en línea, con la confianza de poder decir todo sin temor a ser juzgados o criticados.

Los estudiantes han manifestado de acuerdo a los instrumentos aplicados ser personas resilientes, capaces de vencer sus situaciones adversas y continuar con sus metas pese a todo lo que se les presente, pero a veces el ser resiliente no quiere decir que puedas tener un tropiezo y tener la necesidad de externar tú problemática para dar una pronta solución.

Conclusiones y recomendaciones

Respecto a las expectativas de los estudiantes para el uso de un software didáctico de orientación, los estudiantes consideran que se tienen muchas posibilidades de utilizarlo, pues opinan que podrán expresarse abiertamente con un especialista y a la mayoríaa se le facilitaría expresarse sin miedo a ser criticados o juzgados, además de que se ahorrarían tiempo y dinero y podrán utilizarla en cualquier momento y consultar el material de ayuda que habrá en la plataforma, pues los estudiantes manifiestan que el usar un software didáctico de orientación tiene muchos beneficios y es del agrado de muchos porque realizan un elevado uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y más si encuentran una respuesta a las situaciones adversas que lleguen a presentar.

Las principales situaciones adversas a las que se enfrentan los estudiantes del Plantel “Lic. Adolfo López Mateos” de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México se relacionan con los ámbitos: familiar, psicológico y social. Pueden mencionarse las siguientes situaciones: bullying, baja autoestima, adicciones, falta de atención de los padres, problemas familiares, acoso sexual, depresión, violencia, problemas escolares, estrés, cyberbullying, problemas emocionales, adicción a internet, violencia intrafamiliar, cutting, discriminación, trastornos alimenticios, la inseguridad, la aceptación social, inadecuadas influencias, problemas económicos, exclusión, embarazos a temprana edad o no deseados, falta de orientación, soledad, explotación, búsqueda de identidad, violación, ser escuchados por especialistas, problemas con amigos, violencia en el noviazgo, querer suicidarse, poca tolerancia hacia con los gustos y preferencias culturales, sexuales y religiosas, problemas para socializar y actitudes temerarias, secuestro y contaminación.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han tenido como efecto principal el haber intensificado o fortalecido la interrelación entre los adolescentes, que ya no se limita a los encuentros físicos, sino que se realiza de forma más o menos permanente. Las relaciones “virtuales” no sustituyen en general a las relaciones “físicas”, sino que ambas coexisten para tratar de satisfacer la necesidad de estar con los iguales que caracteriza a los adolescentes.

Recomendaciones

Se solicita que los especialistas sean personas profesionales, tituladas en su ramo y personas comprometidas con su trabajo, que tengan la responsabilidad y paciencia para atender a los estudiantes, así mismo que tengan el tiempo necesario y un horario disponible para dar la atención requerida. Respecto a los especialistas, los estudiantes comentaron que el software didáctico de orientación sea confidencial, en donde solo el especialista que los atenderá sea el único que se enterará de su situación y nadie más.

Se pretende que el software didáctico de orientación, no será una red social, será diseñada exclusivamente para atención personalizada en donde no se tomarán en cuenta a las personas que la conocen con un número de visitante, ni que se le de like, toda la información será confidencial,

los especialistas serán profesionales en su ramo y el material será claro y de fácil manejo para uso de los estudiantes.

Es importante mencionar que al crear un software didáctico de orientación se generará un ambiente de confianza y empatía para disminuir las tensiones y los estudiantes puedan expresarse abiertamente al contar su problemática y manifestar con mayor libertad sentimientos y emociones, ya sea por chat, videoconferencia o correo electrónico.

Se establecerán las normas específicas referidas a las recomendaciones que los sitios web y los servicios online deberían seguir como: información fidedigna, honestidad, calidad, consentimiento informado, privacidad, profesionalidad, asociación responsable, responsabilidad. Es importante mencionar que se obtendrán los certificados de legalidad del software didáctico de orientación, la credibilidad científica de las informaciones que se ofrecen en la red, la fiabilidad de los profesionales que empezarán a trabajar de este modo.

Bibliografía

Martínez Carazo, piedad Cristina (2006). *El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica*. Pensamiento & Gestión, núm. 20, julio, 2006, pp. 165 – 193.

Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>

Martínez Carazo, piedad Cristina (2006). *El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica*. Pensamiento & Gestión, núm. 20, julio, 2006, pp. 165 – 193.

Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>

Martínez López, José Samuel (2004). *Estrategias metodológicas y técnicas para la investigación social*. Universidad Mesoamericana. Recuperado de:

<http://www.geiuma-oax.net/sam/estrategiasmetetytecnicas.pdf>

Montes Reyes Tayde Icela (2017) “Fundamentación de una plataforma tecnológica (online) de orientación para el fortalecimiento de la resiliencia de estudiantes del plantel “Lic. Adolfo

López Mateos” de la escuela preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México”. Tesis Doctoral. México.

Rodríguez Gómez, Gregorio, Gil Flores, Javier y García Jiménez, Eduardo (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. 2ª. Ed. Málaga: Aljibe

Rutter, M. (1993). *Resilience: Some conceptual considerations*. The Journal Of Adolescent Health Official Publication Of The Society For Adolescent Medicine, 14(8), 626 ST – Resilience: some conceptual considerations. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cmedm&A=8130234&site=ehost-live>

Sautu Ruth (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.

Stake, Robert (1999). *Investigación con estudio de casos*. 2da. Madrid: Morata.

UAEMéx (2017). *Agenda Estadística 2016*. Recuperado de: http://planeacion.uaemex.mx/docs/AE/2016/AE_2016.pdf

Valero Aguayo Luis. *El consejo psicológico a través de internet: Datos de una experiencia institucional*. Apuntes de Psicología. ISSN0213-3334, Vol. 21, No. 1, 2003, pág. 4. España.

Desempeño y satisfacción del tutor universitario

Vilma Esperanza Portillo Campos

vportillon@hotmail.com

José Alejandro Paredes Anguas

alexanguas@hotmail.com

Universidad de Quintana Roo

Recepción: 8 septiembre 2018

Aprobación: 17 octubre 2018

Resumen

El Diccionario de la Lengua Española define al tutor como la persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o asignatura (Real Academia Española, 1992). Algunos expertos mencionan que la tutoría influye en los aspectos del ambiente escolar que condicionan la actividad del estudiante y sus realizaciones de éxito o fracaso (Lázaro y Asensi, T.,: 1996). El propósito de esta investigación es proveer tanto a alumnos como maestros con estrategias que podrían superar algunas debilidades sobre las sesiones tutoriales y fortalecer otras. El objetivo del presente trabajo es conocer el grado de desempeño y satisfacción del tutor universitario. Para que la actividad del tutor sea significativa, ésta debe tener una adecuada planeación, y poner en práctica las tres fases del proceso de tutoría: inicio, desarrollo y cierre (ANUIES, 2002). La metodología consistió en una investigación bibliográfica sobre el proceso de tutoría como herramienta para el desarrollo integral del alumno, así como comprender el papel de la tutoría como una actividad de apoyo para el desarrollo académico y personal del estudiante. La investigación de campo consistió en la aplicación de tres cuestionarios a alumnos y tutores. Éstos midieron respectivamente el inicio, desarrollo y cierre de una sesión de tutoría. Los resultados se analizaron y denotaron conclusiones, entre otras, que la tutoría no es una actividad espontánea o casual, es necesaria una preparación previa y de la valoración de su ejecución y resultados.

Palabras clave: desempeño, satisfacción, medición, tutor, rol. cuestionarios.

Performance and satisfaction of the university tutor

Abstract

According to Diccionario de la lengua española is the one to guide and orientate students in their academic life (Real Academia Española, 1992). Some scholars state that tutoring determines and influences some aspects of the curricula that conditions the student's activity and their opportunities of failure and success (Lázaro y Asensi, T.,: 1996). The main purpose of this investigation is to provide teachers and students with strategies that could enhance some weak features of the tutoring sessions. Thus the objective know the grade of performance and satisfaction of the university tutor. In order for the tutor to have a meaningful performance, it is paramount to have and adequate planning, and put into practice three main features of the process of tutoring: beginning, development and closing. The methodology consisted in a documentary investigation about the tutoring as a tool for the comprehensive development of the student and for the understanding of the process of tutoring as a supporting activity of the academic and personal performance of the student. The field investigation consisted in the application of three questionnaires to students and tutors, which measure the beginning, development and closing a tutoring session. The findings were analyzed and detonated conclusions, amongst others, that tutoring is not a casual activity, it is necessary a previous preparation and the valuation of its results and when and how to implement it.

Keywords: tutoring, university, satisfaction, tutor, questionnaires, performance, measure.

Introducción

El objetivo de esta investigación es conocer el grado de desempeño y satisfacción del tutor universitario. Para el año 2006 “la mayoría de las IES habrán diseñado y puesto en práctica programas institucionales de tutoría y de apoyo a la formación integral de los estudiantes teniendo en cuenta las características de su propio alumnado” (ANUIES, 2000. 175-176). Lo anterior denota que es de suma importancia fortalecer

la educación integral de los alumnos con el apoyo de estrategias y habilidades para que puedan los estudiantes tener éxito en su vida académica, laboral y personal.

Para comprender y estudiar el grado de desempeño del tutor es esencial obtener un concepto sencillo y entendible de tutoría, tutor y tutorado. La tutoría es un proceso dinámico de acompañamiento en la formación del estudiante, se lleva a cabo de manera periódica y sistemática. La tutoría tiene como objetivo incrementar el aprovechamiento académico de los estudiantes, promover el desarrollo de habilidades, buenos hábitos y valores, proporciona apoyo en trámites o procesos escolares y administrativos y orienta para que los estudiantes no opten por dejar sus estudios, o se den de baja temporal.

El tutor es la persona encargada de guiar al alumno en una situación donde éste no tiene experiencia. Las actividades del tutor son varias como proporcionar información a sus alumnos en actividades académicas, llevar un expediente y registrar las sesiones de tutoría. El tutor es el encargado de la promoción profesional del estudiante orientándolo en cuanto a modalidades de titulación, el perfil profesional en alguna área específica de su campo laboral y brindarle asesoría para la realización de servicio social y prácticas profesionales.

En cuanto al desarrollo personal, el tutor debe propiciar confianza y motivación en sus tutorados, así como orientar y escuchar las situaciones emocionales, sociales, familiares del estudiante. El tutorado, es el alumno que está en una formación profesional y que requiere la orientación y apoyo de un tutor para desarrollar su vida académica y social. Así mismo es esencial definir los siguientes cuestionamientos: ¿Qué significa desempeño profesional del tutor? ¿Cuáles son sus rasgos principales?

En la investigación bibliográfica se revisó a varios autores expertos en el tema y se tomaron algunas definiciones más apegadas al objetivo de este trabajo, las cuales se presentan a continuación: Es la acción y efecto de desempeñar o desempeñarse, que significa cumplir con una responsabilidad, realizar una acción que ha sido aceptada como una obligación, como un servicio por el cual se obtiene una satisfacción de acuerdo a el Diccionario Electrónico de la Real Academia Española, (2004). Es la capacidad de un individuo para efectuar acciones, deberes y obligaciones propias de su

cargo o funciones profesionales que exige un puesto de trabajo. Esta se expresa en el comportamiento o la conducta real del trabajador en relación con las otras tareas a cumplir durante el ejercicio de su profesión. Este término designa lo que el profesional en realidad hace y no sólo lo que sabe hacer (Añorga, 2006).

Así también, es el conjunto de acciones que realiza el maestro, durante el desarrollo de su actividad pedagógica, que se concretan en el proceso de cumplimiento de sus funciones básicas y en sus resultados, para lograr el fin y los objetivos formativos del nivel educativo donde trabaje. Estas acciones tienen, además, un carácter consciente, individual y creador según expone el Colectivo de autores del ICCP (2007).

Finalmente es el desempeño profesional pedagógico del tutor es la actuación real del docente, que expresa la interrelación dialéctica de las competencias profesionales pedagógicas para orientar, guiar, controlar y evaluar el proceso docente educativo y la producción intelectual del docente en formación, en la que demuestra el dominio de las tareas y funciones diseñadas para ese rol, en los diferentes contextos de actuación expone Ponce (2005).

Los autores tienen puntos convergentes y divergentes, pero coinciden en que el desempeño profesional del tutor se define como la manera en que se lleva a cabo las responsabilidades de tutoría utilizando sus habilidades, conocimientos y competencias intrínsecas y extrínsecas. De lo anterior se puede inferir que el desempeño profesional del tutor está relacionado con la formación, orientación y guía de sus tutorados y con el contexto donde se desarrolla la actividad de tutoría.

Este proceso de tutoría está relacionado con procesos evolutivos, cognitivos, afectivos, culturales, familiares tanto del tutor como del alumno reflejándose visiblemente en éste último. El tutor debe diseñar, adaptar y elaborar técnicas, estrategias que le sirvan al alumno para desarrollar sus capacidades, conocimientos, destrezas, etc., que lo ayuden en su formación profesional y personal, que le permitan desenvolverse en los diferentes medios de la sociedad y que lo orienten en la resolución de problemas y en la conformación de su proyecto de vida.

Objetivo

Algunos expertos mencionan que la tutoría influye en los aspectos del ambiente escolar que condicionan la actividad del estudiante y sus realizaciones de éxito o fracaso (Lázaro y Asensi, T. 1996). Es por eso que el objetivo del presente trabajo es conocer el grado de desempeño y satisfacción del tutor universitario.

Metodología

La metodología consistió en una investigación bibliográfica sobre el proceso de tutoría como herramienta para el desarrollo integral del alumno, así como comprender el papel de la tutoría como una actividad de apoyo para el desarrollo académico y personal del estudiante. La investigación de campo consistió en la aplicación de tres cuestionarios a alumnos y tutores. Éstos midieron respectivamente el inicio, desarrollo y cierre de una sesión de tutoría.

Los resultados se analizaron y denotaron conclusiones, entre otras, que la tutoría no es una actividad espontánea o casual, es necesaria una preparación previa y de la valoración de su ejecución y resultados. Para que la actividad del tutor sea significativa, ésta debe tener una adecuada planeación, y poner en práctica las tres fases del proceso de tutoría: inicio, desarrollo y cierre (ANUIES, 2002).

El tutor antes de iniciar una sesión de tutoría debe de conocer el programa de tutoría de la institución de acuerdo con las necesidades de la misma. Debe tener en claro cuál es el propósito de la tutoría, conocer sus funciones como tutor y las del tutorado, así como conocer cómo se lleva a cabo una sesión de orientación con los tutorados. De igual manera el tutor debe tener un plan de trabajo con los estudiantes y evaluar los avances del mismo.

El programa de tutorías del profesor debe abarcar las fases de desarrollo por las que pasan los tutorados como la inducción e integración del estudiante en la comunidad universitaria que se da en los primeros años, a mitad de la carrera el alumno pasa por una etapa de disciplina de trabajo y motivación para lograr sus objetivos semestrales,

y en el último año el alumno atraviesa por una etapa de terminación de trabajos para obtener el grado y búsqueda de orientación para incorporarse a la vida laboral y profesional (Manual de Gestión de la tutoría UNAM, 2006).

En toda sesión el tutor debe ser honesto con los alumnos, respetuoso en todo momento y cumplir los acuerdos que establece. En la primera sesión el tutor debe plantearle con claridad al alumno que es lo que puede esperar de él, cuál es su papel y sus funciones. Así mismo el tutor tiene que pedirle al alumno que reflexione sobre qué es lo que él espera del tutor y del tipo de apoyo que espera obtener. En el inicio de una sesión el tutor debe propiciar un ambiente de confianza y disponibilidad de tiempo, debe entablar una pequeña conversación sobre temas afines de interés y de preguntar sobre su desempeño académico y personal del alumno.

En la etapa de desarrollo de una sesión de tutoría el tutor debe primero escuchar al alumno, después analizar la naturaleza del problema planteado. En el cierre de una sesión el tutor orienta y apoya al alumno en la resolución del problema o lo canaliza con instituciones o especialistas que cuenten con los conocimientos y experiencia para apoyarlo u orientarlo en la solución de su problema.

En esta etapa así mismo se le motiva y anima al alumno a seguir en contacto para dar seguimiento a su problema y hacerle sentir al alumno guardará la absoluta confidencialidad con relación a la información que el alumno le proporcione sobre su persona y mostrar siempre una actitud propositiva (Manual de gestión de la tutoría. UNAM, 2006). Para conocer el grado de desempeño y satisfacción del tutor se realizó una selección de alumnos y tutores del Campus UQroo, Cozumel. Las condiciones fueron las siguientes: Una selección de manera aleatoria y que los alumnos estuvieran inscritos a alguna de las carreras

El número de alumnos que se seleccionó fue de 20 alumnos inscritos que cumplieran con las condiciones anteriores. Las preguntas fueron las mismas solamente se adaptó la redacción de acuerdo al entrevistado. El primer cuestionario mide el inicio de una sesión tutorial, el segundo mide el desarrollo de la sesión y el tercero mide el cierre de la sesión de tutoría. Para medir el grado de satisfacción y desempeño del tutor

se utilizó una escala de medición basado en tres principios: confiabilidad que es el grado en que las medidas están libres de error aleatorio y, por consiguiente, dan resultados consistentes, para esto se aplicó el método de la prueba repetida que es la aplicación de la prueba a los mismos encuestados para comprobar la estabilidad.

El segundo principio es la validez que es la habilidad de una escala para medir lo que tiene la intención de medir, que lo que se mide abarque el contenido del concepto en forma apropiada, es decir con preguntas claras y comprensibles (Aaker, Kumar y Day: 2001). El tercer principio es la sensibilidad que es la capacidad de un instrumento de medición para medir con exactitud la variación de los estímulos o respuestas. “Una categoría de respuestas dicotómicas como sí/no, no refleja los cambios sutiles de las actitudes. Es necesario utilizar una escala más sensible con muchas más categorías “(W Zikmund: 334-335, 1998). En este caso se utilizó la escala de proporción o frecuencia (Siempre/casi siempre, frecuentemente, algunas veces, etc.). Las escalas de medición están reflejadas de la forma siguiente.

Cuadro 1. Universidad de Quintana Roo, Campus Cozumel. Instrucciones: Por favor contesta los siguientes cuestionarios que tienen como propósito conocer sobre el proceso de tutoría. Fuente: Portillo Paredes, 2018.

CUESTIONARIO 1						
1. ¿Cuándo inicias una sesión de tutoría empiezas por crear un ambiente de confianza?						
Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre	Casi siempre	
2. ¿Cuándo inicias una sesión de tutoría preguntas sobre cómo se ha sentido el alumno en el aspecto personal y anímico?						
Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre	Casi siempre	
3. ¿Le preguntas al alumno como ha sido últimamente su desempeño académico?						
Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre	Casi siempre	
4. ¿Le dedicas al alumno 20 minutos aproximada?						
Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre	Casi siempre	

CUESTIONARIO 2						
1. ¿Pones la debida atención al alumno?	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre	Casi siempre
2. ¿Escuchas con interés el problema planteado por el alumno?	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre	Casi siempre
3. ¿Analizas la naturaleza del problema planteado por el alumno?	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre	Casi siempre
4. ¿Analizas cómo le está afectando el problema en sus actividades al alumno?	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre	Casi siempre

CUESTIONARIO 3						
1. ¿En el cierre de la tutoría orientas y apoyas al alumno en la resolución del problema?	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre	Casi siempre
2. ¿Canalizas al alumno al área o departamento adecuado para que le den solución del problema?	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre	Casi siempre
3. ¿Motivas y animas al alumno a seguir en contacto para dar seguimiento a su problema?	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre	Casi siempre
4. ¿Le transmites al alumno absoluta confidencialidad con relación a la información que el alumno ha expuesto?	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre	Casi siempre

Resultados

El grado de fiabilidad y validez de los resultados de las escalas de medición aplicadas debe ser de mínimo de 8.0 de acuerdo a la escala alfa diseñada por Cronbach. La fiabilidad se relaciona con el hecho de que el instrumento de medición produzca los mismos resultados cada vez que sea administrado a la misma persona en las mismas circunstancias. Así normalmente los instrumentos empleados en las ciencias sociales y

humanidades se pueden considerar fiables si con independencia de quien los administre y del modo que lo haga, se obtiene resultados similares (George y Mallery 1995). En la presente investigación el grado de fiabilidad que se obtuvo al aplicar los cuestionarios por segunda ocasión después de un tiempo a la misma muestra resultó ser de 8.0 que es lo mínimo que pide la escala de Cronbach para que el instrumento de medición sea fiable. Al recopilarse la información se organizó de la siguiente manera:

1. Si un alumno o profesor contesta Siempre o Casi siempre de un promedio de 10 a 12 preguntas, se asume que tanto el alumno como el profesor están satisfechos con el grado de desempeño del tutor y que cuenta con las habilidades requeridas para proporcionar una tutoría.
2. Si un alumno o profesor contesta Frecuentemente de un promedio de 8 a 12 preguntas, se asume que el profesor tiene conocimiento de cómo llevar una sesión, pero deja evidencia de que no se lleva el proceso de manera satisfactoria. Por consiguiente, el tutor tiene bastantes áreas de oportunidad para mejorar respecto a las habilidades que miden los cuestionarios. La misma conclusión aplica para los que contesten frecuentemente de un promedio de 7 a 12 preguntas.

Si un alumno responde de entre 1 y 2 preguntas Frecuentemente por lógica debe de haber respondido 10 preguntas ya sea con Siempre/casi siempre, Algunas Veces, Nunca o Casi Nunca. Las preguntas de los cuestionarios siguen una secuencia en donde existe mínima posibilidad que un alumno o tutor no pueda ubicarse con mayor número de respuesta es las categorías Siempre, Casi siempre Frecuentemente, Algunas Veces, Casi nunca y Nunca.

Por ejemplo, es muy poco probable que un entrevistado tenga 6 respuestas en digamos Frecuentemente y 6 en Algunas Veces. La razón de esto es la secuencia lógica de las preguntas del cuestionario que reafirma las respuestas con preguntas relacionadas entre sí.

Ejemplo de interrelación de preguntas es el cuestionario 1 con las dos primeras preguntas. Fuente: Portillo-Paredes, 2018.

1. ¿Cuándo inicias un sesión de tutoría empiezas por crear un ambiente de confianza?
Nunca Casi nunca Algunas veces Frecuentemente Siempre Casi siempre
2. ¿Cuándo inicias una sesión de tutoría preguntas sobre cómo se ha sentido el alumno en el aspecto personal y anímico?
Nunca Casi nunca Algunas veces Frecuentemente Siempre Casi siempre

Las dos preguntas están relacionadas ya que si el tutor frecuentemente inicia una sesión de tutoría creando un ambiente de confianza esa confianza va a propiciar que el alumno proporcione información sobre su desempeño personal y familiar.

3. Si un alumno o profesor contesta Algunas veces de un promedio de 4 a 12 preguntas en alguno de los cuestionarios, se asume que el profesor no cuenta con un desempeño y satisfacción deseable en su papel como tutor. Por lo tanto se concluiría que el tutor tiene que mejorar las áreas de oportunidad respecto a las habilidades que miden los cuestionarios y tomar la preparación necesaria para ser tutor o analizar si es la tutoría una actividad para él.

4. Si un alumno o profesor contesta Nunca o Casi nunca, en un promedio de 5 a 12 en se asume que el profesor cuenta con un grado de desempeño y satisfacción pobre o pésimo en lo referente a las habilidades requeridas para dar una sesión tutorial. Así el profesor tendría serias áreas de oportunidad con las que hay que trabajar para lograr un el grado de desempeño y satisfacción requerido.

El primer cuestionario identifica aspectos y actitudes del tutor para iniciar una tutoría. En este cuestionario 8 alumnos y 7 profesores de una muestra total de 20 personas respondieron Frecuentemente de un promedio de 10 a 12 preguntas. El número de alumnos que respondieron Algunas veces en este primer cuestionario fue de

2 profesores y un alumno. Así mismo un profesor respondió Casi Siempre. No hubo alumnos que respondieran Casi Nunca o Nunca.

El segundo cuestionario evalúa las intenciones del tutor para escuchar con atención y analizar la situación o problemas que presente el alumno, 6 de 10 alumnos contestaron Casi siempre de un promedio de 10 a 12 preguntas mientras que cuatro contestaron Frecuentemente y 2 algunas veces. En cuanto a los tutores, 7 contestó casi siempre y 2 contestó Frecuentemente y uno Algunas veces.

El tercer cuestionario mide como se orienta y apoya al alumno en la resolución del problema, a dar seguimiento al problema, así como motivación que se le brinda al tutorado. En este cuestionario 8 alumnos contestaron algunas veces de un promedio de 10 a 12 preguntas, 1 eligió frecuentemente y 1 contestó Algunas veces. En cuanto a los tutores fueron 7 los que contestaron frecuentemente, 2 los que contestaron Casi siempre y 1 eligió Siempre.

Conclusiones

Los resultados de la investigación reflejaron que la mayoría de los alumnos de los 10 que respondieron los tres cuestionarios, aproximadamente el 80% piensa que los tutores inician casi siempre bien una sesión de tutoría, que proporcionan un buen desarrollo de la misma pero que no se sienten satisfechos con la orientación para la resolución de sus problemas, así como que los profesores no proporcionan la adecuada canalización a otros departamentos.

En este tenor, el 70% de los tutores piensan que inician casi siempre bien una sesión, mientras que el 20% piensan lo contrario, y un 10% más piensa que solamente lo hace algunas veces. Así se puede concluir que mientras los alumnos piensan que el tutor tiene un desempeño adecuado en esta etapa los tutores piensan que es regular. Respecto al desarrollo de una tutoría, el 60% de los alumnos piensa que los tutores llevan a cabo su labor casi siempre bien al escucharlos y analizar sus problemas, mientras que el 40% piensa que es regularmente y el 20% que es muy débil en esta habilidad.

Con relación a los tutores, el 70% dice que llevan a cabo una buena estrategia en esta etapa, 20% dice que es frecuente y 10% dice que realmente no es bueno con en esta estrategia. De acuerdo a los parámetros de medición de este cuestionario alumnos y tutores concluyen que, en el desarrollo, de la tutoría el grado de desempeño y satisfacción del tutor tiene muchas áreas de oportunidad en que trabajar.

En el tercer cuestionario el 80% de los alumnos piensan que solamente algunas veces reciben la orientación que ellos necesitan, mientras que el 20% dijo que regularmente reciben el apoyo adecuado a la resolución de sus problemas. Por otro lado, 70% de los tutores respondieron que frecuentemente proporcionan la orientación y canalización de apoyos a los alumnos, mientras que el 30% opinó que lo hace casi siempre.

De este análisis de información se determinó que los tutores no cuentan con el nivel de desempeño y satisfacción necesario para llevar a cabo con éxito esta última etapa, demostrando que tienen serias áreas de oportunidad. Es importante señalar que no hubo un 80% ni aun un 70% de entrevistados que respondieran Siempre/casi siempre. Anteriormente se sustentó que para que un tutor tenga un grado de desempeño y satisfacción adecuado debe cumplir con las tres fases de una sesión de tutoría siempre o casi siempre un promedio de 80%. De este análisis de información se determinó que los tutores no cuentan con el nivel de desempeño y satisfacción necesario para llevar a cabo con éxito esta última etapa, demostrando que tienen serias áreas de oportunidad.

Es importante señalar que no hubo un 80% ni aun un 70% de entrevistados que respondieran Siempre/casi siempre. Son varios los factores que propician que no exista un buen proceso de tutoría, de la presente investigación y análisis de resultados se pueden enumerar los siguientes: 1. La falta de programa de tutorías realizado con base en las necesidades de la institución de acuerdo a un estudio de diagnóstico relacionado con el aspecto académico, social y cultural de los estudiantes. 2. La falta de una guía de desarrollo de las sesiones tutoriales. 3. La falta de un manual del tutor donde se especifiquen sus funciones. 4. La poca comunicación efectiva entre las diferentes áreas o departamentos y con los alumnos. 5. Desconocimiento del funcionamiento de los

diferentes departamentos, de las carreras, de los planes y programas de estudios. 6. Falta de información sobre programas de titulación, becas, servicio social, prácticas profesionales e intercambios.

Así mismo, como parte de las conclusiones se propone implementar un programa de tutoría que atienda de manera efectiva los aspectos académico, social y cultural de los estudiantes. Implementar una guía de desarrollo de las sesiones tutoriales que promueva la comunicación efectiva entre las diferentes áreas o departamentos y con los alumnos.

Referencias Bibliográficas

- Aaker, Kumar y Day. (2000). Investigación de Mercados. Editorial Limusa Wiley. México.
- ANUIES. (2002). Una propuesta de ANUIES para su organización y funcionamiento para las instituciones de educación superior. ANUIES, México. 2000.163 pp.
- ANUIES (2002). Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. Colección Biblioteca de la Educación Superior. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Añorga Morales, Julia. (2006): Leyes Principios Educación Avanzada Proceso de Mejoramiento Profesional y Humano. En soporte magnético.
- Colectivo de Autores Cubanos del ICCP. (2005). Proyecto Modelo de Escuela Preuniversitaria. Impresión ligera. Dirección de Preuniversitario. Ministerio de Educación, La Habana, Cuba.
- George y Mellery. (1995). Fiabilidad de las escalas- in Revista Galega. España 2004.
- Lázaro, A., Yasensi, J. (1996). *Manual de Orientación y Tutoría*, Narcea, Madrid, 2.a ed. *Orientación y Tutoría. Primaria*, MEC, Madrid *Orientación y Tutoría. Secundaria Obligatoria* (1992), MEC,

Manual de Gestión de la tutoría. UNAM. 2006.

Ponce Milián, Z. (2005). Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.

Real Academia Española (1992). Diccionario de la lengua española. Editorial Espasa Calpe: Madrid, España.

Treffinger, D. (2000). Mentoring and tutoring –in search of clarity. Creative Learning Today. Center for Creative Quarterly Update, Vol. 9, Number 3.

W. Zikmund (1998). Investigación de mercados. Editorial Printice-Hall. México.

Las posiciones del yo profesional en la docencia e investigación. El caso de los académicos de dos universidades mexicanas

Karin Yovana Quijada Lovatón¹

Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato

karinyo85@hotmail.com

Recepción: 17 octubre 2018

Aprobación: 14 noviembre 2018

Resumen

El artículo analiza la conformación del “yo-profesional” de los académicos de la Universidad de Colima y la Universidad Autónoma de Sinaloa, así como los distintos posicionamientos que adoptan en el ejercicio de sus actividades de docencia e investigación. A nivel intrapsíquico, su yo-profesional se representa a través de un conjunto de *I positions* o voces internas que funcionan de manera similar a una mini-sociedad, pues cada una presenta conocimientos y valores que hacen referencia a diferentes contextos o facetas de su vida que influyen de manera significativa en sus estilos de enseñanza, la elección de sus líneas de investigación y el compromiso que manifiestan hacia el trabajo académico. En cada institución se seleccionaron a diez profesores que cuentan con una trayectoria reconocida en la docencia y formaran parte del Sistema Nacional de Investigadores, a quienes se les aplicó una entrevista semi-estructurada durante los años 2015 y 2016. Los relatos más relevantes se codificaron y agruparon en tres dimensiones: voces disciplinares, voces institucionales y voces personales. El análisis de esta información permitió conocer que su yo-profesional se encuentra narrativamente estructurado por un conjunto de voces polifónicas que se organizan de tres formas: 1) las voces institucionales juegan un papel importante en su docencia, pues regulan su competencia y el modo en que se relacionan con sus estudiantes, sin embargo, en el caso de los profesores extranjeros o externos, éstas hacen alusión a valores y creencias de otros contextos educativos; 2) las voces disciplinares orientan el contenido de sus clases e investigaciones, y forman coaliciones con las institucionales, cuando presentan coincidencias epistémicas y/o deontológicas

y 3) las personales incorporan elementos como el género, la edad y la experiencia, que alteran el orden de sus preferencias y brindan cierta distinción a sus biografías.

Palabras clave: yo-profesional, académicos, docencia, investigación y universidad

The positions of the professional self in teaching and research. The case of the academics of two Mexican universities

Abstract

The article analyzes the conformation of the "I-professional" of the academics of the Universidad de Colima and the Universidad Autónoma de Sinaloa, as well as the different positions they adopt in the exercise of their teaching and research activities. At the intrapsychic level, your professional self is represented through a set of internal positions or voices that work in a similar way to a mini-society, because each one presents knowledge and values that refer to different contexts or facets of your life that significantly influence their teaching styles, the choice of their research lines and the commitment they show towards academic work. In each institution, ten professors with a recognized career in teaching were selected and will be part of the National System of Researchers, to whom a semi-structured interview was applied during the years 2015 and 2016. The most relevant stories were coded and They grouped into three dimensions: disciplinary voices, institutional voices and personal voices. The analysis of this information allowed to know that their professional self is narratively structured by a set of polyphonic voices that are organized in three ways: 1) institutional voices play an important role in their teaching, as they regulate their competence and the way in which that relate to their students, however, in the case of foreign or foreign teachers, they allude to values and beliefs of other educational contexts; 2) the disciplinary voices orient the content of their classes and investigations, and form coalitions with the institutional ones, when they present epistemic and / or deontological coincidences and 3) the personal ones incorporate elements such as gender, age and experience,

which alter the order of their preferences and give a certain distinction to their biographies.

Keywords: Self-professional, academics, teaching, research and university

Introducción

Las investigaciones que analizan la formación de la identidad profesional de los profesores universitarios, abordan al *yo* de manera implícita y, en ocasiones, no se detienen en su definición. Sin embargo, en los últimos diez años, se han desarrollado estudios que profundizan en su función y estructura, con el objetivo de comprender e identificar los dilemas que plantean su escasa estabilidad y armonía, apoyándose de enfoques teóricos que provienen del área de la Psicología y las Ciencias Sociales.

Uno de los más importantes es el “*Yo-Dialógico*” de Hermans, Kempen y Van Loon (1992), que plantea que los sujetos poseen diversos *yoes* en función al contexto en el que se desenvuelven o transitan, los mismos que se encuentran en constante interacción y movimiento, adoptando así diferentes posiciones o maneras de pensar y hacer su trabajo. De acuerdo con esta propuesta, la identidad es inestable y discontinua, pues los sujetos realizan múltiples versiones –o *yoes*- sobre sí mismos que ajustan y adaptan al presente.

Estas precisiones conceptuales permitieron reformular el análisis de las narraciones biográficas, a través de una mirada más flexible y menos lineal, que contribuyera a explicar la variabilidad de sus opiniones y reflexiones, no sólo a través del tiempo, sino del contexto y estatus que asumen en su vida diaria (Hermans, 2003). Por ello, en el estudio de su faceta profesional, algunos investigadores hacen énfasis en las diferentes voces -personales, disciplinares o institucionales- que guían las funciones que realizan en el ámbito laboral, las que modifican en función a las demandas y necesidades externas (universidad) e internas (intereses y motivaciones) (Sermijn, Devlieger y Loots, 2008).

A pesar de estos alcances, los trabajos que se han desarrollado sobre el tema no cuentan con una propuesta metodológica que aterrice con claridad, los principales

conceptos del *yo-dialógico*, así como la variabilidad de experiencias que modifican los posicionamientos que asumen los profesores en el ámbito académico, con excepción del proyecto de Prados, Cuberos, Santamaría y Arias (2013). Empero, sus resultados se concentran únicamente en la función docente, dejando de lado su participación en otras áreas.

Por este motivo, en el presente artículo se revisan de manera detallada los aportes más importantes de este enfoque, con el objetivo de construir un marco teórico que guíe el análisis de los componentes del *yo-profesional* y profundice en su funcionamiento e impacto en la actividad docente y de investigación, así como identificar los principales dilemas y conflictos que acontecen en este proceso.

El yo-profesional de los académicos

A largo de sus biografías, los académicos adquieren nuevos conocimientos y emociones que los impulsan a modificar y renovar la visión que tienen sobre sí mismos y el medio que los rodea. Por esta razón, su identidad no puede ser analizada de manera lineal y coherente, pues cada vez que narran sus experiencias, reconstruyen un nuevo yo que puede ser leído e interpretado de diversas maneras. Debido a esta diversidad y complejidad, Sermijn *et al.* (2008) recomiendan abordar una o algunas entradas temporales y disponibles de sus historias.

De ahí que en este estudio se hace énfasis únicamente en su faceta profesional. Aunque, resulta inevitable retomar la esfera personal e institucional, pues hoy en día el ámbito del trabajo involucra varios aspectos de su vida privada y social, ya sea por la sobre-carga de horarios, la dependencia de la política organizacional y la intervención de los sentimientos (Hermans, 2012). A nivel intrapsicológico, su yo-profesional se representa a través de un conjunto de *I positions* que funcionan de manera similar a una mini-sociedad, pues existen jerarquías y grupos de poder que se alinean de acuerdo a las necesidades que plantea el ámbito laboral.

Cada una de estas extensiones contiene información sobre su vida profesional, personal e institucional, y se encuentran enmarcadas en un contexto en específico, en

este caso, el espacio universitario. No obstante, en estos grupos no siempre reina la armonía y estabilidad, pues pueden existir discrepancias, conflictos y dilemas que, en ocasiones, promueven una nueva reagrupación. Por ejemplo, cuando los valores morales que predica un investigador (*I positions* personal), se oponen a la escasa honestidad que demuestra como evaluador de los proyectos docentes (*I positions* institucional).

Esta dualidad puede provocar el desorden o anarquía entre los *I positions*. Por ello, la coherencia es un factor importante en este proceso, pues permite brindar una respuesta organizada ante una situación desafiante que sugiere una nueva reagrupación, por ejemplo, cuando un profesor se enfrenta a su primera clase, deberá modificar ciertos patrones de conducta e, incluso, su aspecto personal, con el fin de ser aceptado y respetado por sus alumnos (Hermans 2014).

Al respecto, Hermans (2008) aclara las diferencias que existen entre su concepto y los problemas disociativo de la identidad, que se caracteriza por la manera en que los individuos organizan sus preferencias y prioridades, pues en el yo-disociativo, los *I-positions* no logran moverse con flexibilidad de una posición a otra. En contraste, en el yo-sano, a pesar de que existen discrepancias y conflictos, las estructuras del yo se encuentran en constante comunicación.

Tomando en cuenta estas precisiones teóricas, para el análisis de las trayectorias profesionales de los sujetos de estudio, se empleó el esquema metodológico que diseñó el autor para conocer la estructura del “yo” y explorar las nuevas configuraciones que desarrollan los sujetos en función a los diferentes posicionamientos que adoptan en su vida diaria; a la cual que se le hicieron algunas adaptaciones.

De esta manera, el objeto en estudio quedó conformado por dos áreas: a) la interna, en donde se encuentran las posiciones personales (yo como madre) o posiciones institucionales (yo como investigadora y docente); y b) la externa, en donde se localizan las organizaciones y los centros donde trabajan los sujetos (cuerpos académicos y universidad). Tal como se expone en el siguiente esquema:

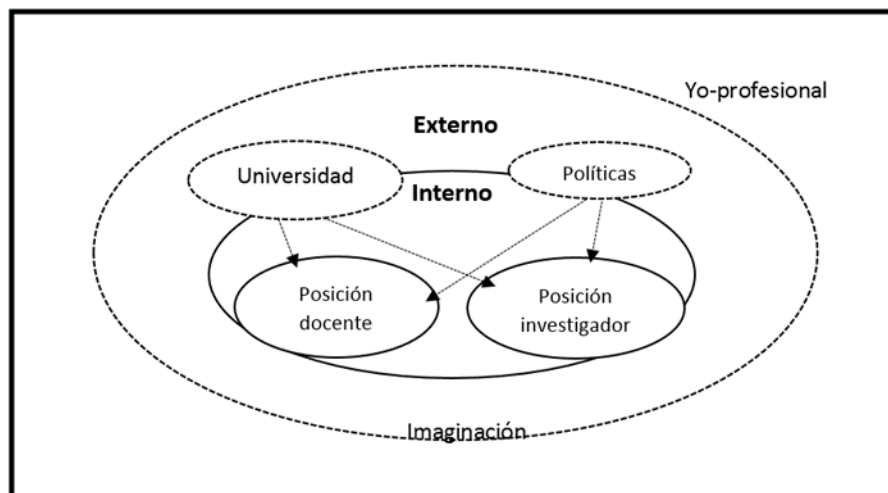


Figura 1. La estructura del yo-profesional. Fuente: Elaboración propia, con base en la propuesta del yo como una sociedad de I- Positions (Hermans, 2014).

Para comprender este proceso, es preciso aclarar que la noción *I positions* no es una traducción al español de posición, pues a pesar de que ambos términos pertenecen al mismo campo semántico, presentan diferentes significados. Los posicionamientos o posiciones ubican al individuo en un determinado tiempo y espacio, desde el cual guían sus acciones y opiniones. Mientras que los *I positions* brindan significado a estas nuevas localizaciones o disposiciones, recuperando información sobre sus diferentes *yoes* (personales, institucionales, culturales y políticos), que se reorganizan en función al nuevo yo-profesional.

No obstante, al igual que Monereo y Badia (2011) y Prados et al. (2013), consideramos que durante el análisis resulta más práctico y menos confuso denominar a los *I position* como “voces internas”. De este modo, es posible reconocer en sus relatos, a los *yoes* que respaldan las posiciones que adoptan al desempeñar su trabajo, por ejemplo, la de investigador experto (voces personales y disciplinares) o docente eficiente (personales e institucionales). Un rasgo que distingue a estas agrupaciones, es la presencia de jerarquías, pues casi siempre una de ellas predomina, por ejemplo, cuando una profesora de Ciencias Biológicas antepone en su docencia, su visión feminista (voces personales), sobre el enfoque evolutivo de su área de conocimiento (voces disciplinares).

A diferencia de las voces internas, las posiciones son más explícitas y observables a lo largo del discurso, pues están ligadas a la actuación y las normas de conducta. Sin embargo, interpretar estas voces resulta más interesante, ya que en ellas se encuentran contenidas las perspectivas de los otros (profesores, colegas o instituciones) que, de manera directa o indirecta, impactan en la estructura del yo. Por esta razón, ambos elementos teóricos se convierten en piezas clave para explicar cómo forman su identidad profesional los académicos, a través de los distintos posicionamientos que adoptan en su práctica.

Antes de emprender la revisión de las entrevistas, resulta pertinente definir los límites que existen entre la identidad y el yo profesional, pues a pesar de que ambas entidades son indivisibles, con fines analíticos conviene distinguirlas. La identidad se preocupa por la unidad del ser, pues presenta la función de reunir y organizar todos los rasgos personales y profesionales (conocimientos, valores y actitudes) que identifican y diferencian a los profesores del resto de sus compañeros, en un solo sistema. En contraste, el yo representa la discontinuidad o variabilidad de la mente humana, que se compone de voces que se mueven de una posición a otra, creando una versión diferente de su identidad, que se adapta a las nuevas demandas o cambios del medio exterior (reformas educativas, políticas de evaluación, normas institucionales, alumnos, familia, etc.).

Si bien para el análisis de los datos se emplea la propuesta de Hermans (2014), sólo se retoma el dominio interno, pues el externo se encuentra representando en las experiencias que los sujetos narran sobre sí mismos y el ámbito en el que se desenvuelven. Por otra parte, como ya se mencionó, se abordan dos de las posiciones más importantes: la de docente e investigador, ambas conformadas por un conjunto de voces que se agrupan en tres bloques o áreas: personal, disciplinar e institucional; y de manera paralela, se estudian las divergencias, conflictos y dilemas que se desarrollan entre estas estructuras cada vez que se confrontan o reorganizan. Para una mejor explicación de este proceso, se elaboró la siguiente figura.

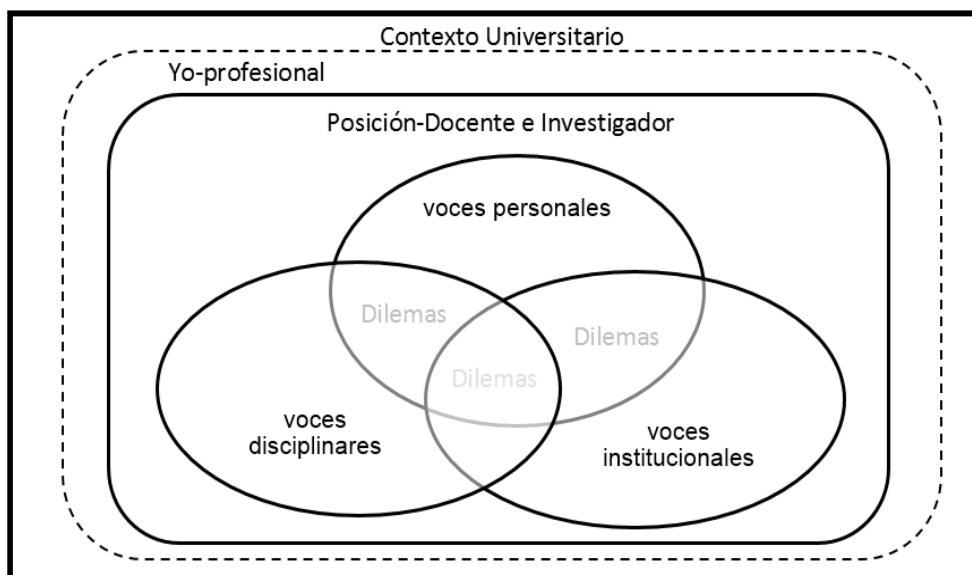


Figura 2. Las posiciones del yo-profesional. Fuente: Elaboración propia, con base en la teoría del Yo-Dialógico de Hermans (2008).

Metodología

En la selección de los sujetos de estudio se empleó un muestreo intencional (McMillan y Schumacher, 2001) y no de tipo probabilístico, pues se hace hincapié en un grupo específico de sujetos. Siguiendo esta lógica se establecieron tres criterios: 1) que presentaran una contratación de tiempo completo, 2) estuvieran adscrito al Sistema Nacional de Investigadores y 3) contaran con una trayectoria significativa y reconocida. En atención a estas características, en ambas universidades se seleccionaron a 10 académicos:

Tabla 1. Características de la Muestra. Fuente: elaboración propia, con base en las características de la muestra.

Indicadores		UdeC	UAS
Sexo	Masculino	4	5
	Femenino	6	5
Edades		36 a 70 años	35 a 62 años
Tiempo de servicio		6 a 30 años	2 a 36 años
Áreas del conocimiento		Todas, excepto Biotecnología y Ciencias Agropecuarias	
Nivel en el SNI	I	7	5
	II	2	2
	III	1	3

Análisis

Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a los profesores seleccionados en ambas universidades, a quienes se les aplicó un guion compuesto de 5 preguntas que buscaban conocer sus trayectorias académicas y sus percepciones en torno a las actividades de docencia e investigación. Esta información se analizó en tres fases: en la primera, se describieron los casos de manera individual y colectiva; en la segunda, se compararon los relatos por institución y se establecieron relaciones de forma cruzada; y en la última, se sintetizaron y analizaron los resultados más relevantes.

Resultados: conformación del yo profesional de los académicos de la UdeC y la UAS

Voces personales en la docencia e investigación

Si bien la docencia se encuentra condicionada por diferentes factores externos, las creencias y convicciones personales también presentan una fuerte influencia en los estilos y estrategias que los profesores adoptan en sus clases. Sin embargo, a diferencia de los marcos normativos que presentan una visión genérica de la enseñanza, el modo en que interpretan o perciben su práctica, puede variar de acuerdo a su experiencia, edad o género. Por ello, a pesar de compartir el mismo programa curricular, asumen diferentes posturas y enfoques didácticos.

Estos esquemas o modelos mentales constituyen las bases cognitivas y emocionales que dan sentido a las concepciones y reflexiones que desarrollan en torno a su trabajo. Sin embargo, no siempre es fácil renunciar o modificar estos patrones, pues ello significa silenciar o apagar las voces más internas de su yo, aquellas que expresan su visión personal de la educación, que con frecuencia es desafiada por las normas y los estereotipos institucionales. Estas confrontaciones no siguen el mismo curso a lo largo de sus trayectorias, pues evolucionan o cesan, a medida que adquieren mayor solidez y se enfrentan a nuevas etapas o facetas profesionales.

Una vez que los profesores de reciente ingreso se adaptan a la dinámica institucional y logran cierto dominio del aula, y de los contenidos que imparten, presentan la capacidad de elegir y delimitar las bases filosóficas y empíricas que sustentan las

técnicas y métodos de enseñanza que adoptan en sus clases. Al respecto, Larrivee (2000) señala que es en esta fase cuando prevalece el *yo-eficaz*, pues comienzan a experimentar la necesidad de modificar ciertos hábitos y costumbres. Por ello, crean y ponen a prueba nuevos métodos y enfoques educativos, con la intención de perfeccionar su práctica. Tal como lo relata un entrevistado que ingresó a la UdeC hace seis años:

“Con las cuestiones de competencia y con la educación orientada al alumno, a mí no me caía el veinte (...). Soy un poco desesperado y hubo un día que dije, voy a llegar calmado y les dejé que discutieran (...) y eso lo que generó fue que la mayoría trajera un nivel más homogéneo” (Entrevista 1, UdeC, 17/11/14).

Sin embargo, existen diferencias significativas en el modo en que adoptan el rol docente, pues las mujeres suelen proyectar en sus clases preocupaciones y necesidades afectivas, relacionadas con su figura materna, que las lleva a mantener un vínculo más cercano con sus estudiantes. Tal como se advierte en la narración de una profesora de la UdeC:

“Ser madre y creo que eso me ha puesto a pensar mucho en mis muchachos, cómo los veo, qué quiero que aprendan, lo valioso que es que vengan a la escuela y se formen, o sea ayudarlos, asesorarlos y darles pistas reales (...), que ellos te digan, maestra no eres clara” (Entrevista 8, UdeC, 2/14/14).

En contraste, el género masculino se muestra interesado en modificar los conceptos y esquemas de pensamiento que poseen sus estudiantes acerca de su disciplina, es por esta razón que privilegian el debate y la discusión de ideas en sus clases. A diferencia de sus compañeras, buena parte de sus preocupaciones se concentran en la búsqueda del respeto y el reconocimiento de sus pupilos. Por ello, de acuerdo al relato de un académico de la UAS, limitan sus relaciones al ámbito estrictamente académico.

“Yo tengo una relación con mis estudiantes de profesor, no de amigo, ¡no! porque cuando uno como profesor empieza a tener una relación con sus estudiantes de amigo, se pierde la línea. No digo que voy a evitar ser amigo de un estudiante ¿no? A lo mejor se da, pero mientras estoy en el aula yo soy el profesor y él es el estudiante” (Entrevista 2, UAS, 19/11/14).

Las voces personales de la docencia reflejan un yo desprovisto de etiquetas y protocolos, que privilegia la originalidad e individualidad. Es la versión más íntima de su identidad, de la que muy pocos son conscientes, debido a que rara vez reflexionan sobre los sentimientos, percepciones y estereotipos que proyectan en el trato que brindan a sus estudiantes y/o en el modo en que abordan sus contenidos. Sin embargo, no siempre las emociones dirigen sus convicciones, a veces es el contexto y la cultura la que modifica y modela sus actitudes y percepciones. Tal como lo advierte una académica de la U de C, al explicar cómo sus actividades de investigación han impactado en su vida personal:

“Yo trabajo mucho con lo de innovación y el cambio tecnológico, creo que esa parte de la teoría ya la he trasladado a todos los aspectos de mi vida realmente, por lo general siempre estoy innovándome, la destrucción creativa, lo viejo se destruye y creas algo nuevo, en ese sentido he estado yo incluso en mis clases” (Entrevista 6, UdeC, 28/11/14).

Otro punto en el que coinciden sus opiniones en relación a su posición como investigador o investigadora, pues las mujeres manifiestan con mayor frecuencia dificultades para conciliar sus responsabilidades familiares, con las exigencias de la academia. Incluso, a pesar de que actualmente las políticas respaldan su desarrollo profesional y le brindan las mismas oportunidades para acceder a un empleo. Sin embargo, en la práctica ambas facetas resultan incompatibles debido a los estereotipos que aún persisten en la sociedad mexicana respecto a su rol en el hogar, dirigido exclusivamente a las tareas domésticas y el cuidado de los hijos. No obstante, una entrevistada de la UdeC, asegura que renovar este ideal femenino no ha sido fácil, pues ha tenido que lidiar con la crítica, el rechazo y la incomprensión de sus padres y esposo.

“Ser mujer (...) dentro de nuestra cultura es un reto (...). Desde que yo era niña, yo quería demostrarle a mi papá que yo también podía. Entonces, bueno, tal vez, mis retos estuvieron desde casa, y sí, siento que es un camino difícil (Entrevista 2, U de C, 19/11/14).

En esa misma perspectiva, el género masculino también presenta dificultades para alternar su papel paterno con el de investigador, pero a diferencia de las mujeres, gran parte de sus aspiraciones se concentran en el ámbito laboral. Además, muestran menos

sentimientos de culpa o remordimiento por pasar menos tiempo en casa. Así lo manifiesta un académico que labora en la UAS:

“A veces descuido cosas que no debería descuidar, sobre todo en el plano familiar, porque le doy más importancia a cumplir las tareas (...), nunca he podido planificar así en mi vida con tanta seriedad” (Entrevista 3, UAS, 10/2/15).

Quizás, sea esta la razón por la que algunos profesores no manifiestan dilemas en su vida personal y, por el contrario, se sienten realizados como padres y esposos. Tal como se advierte en el siguiente relato:

“Mire aquí le voy a enseñar esta es mi familia (saca un retrato), no más falta mi esposa, pero bueno, son mis tres hijas y mi hijo (...), soy un padre feliz, he tenido éxito en mi familia, por otro lado, no tengo problemas, tengo trofeos. Entonces, trato de combinar muy bien, sanamente” (Entrevista 1, UdeC, 17/11/14).

De manera general, se puede decir que equilibrar sus aspiraciones intelectuales con las de carácter afectivo representa para ambos géneros, una lucha continua, pues dedicarse a la docencia e investigación requiere su dedicación de tiempo completo. Por ello, en ocasiones deben postergar o retraer las voces más internas de su yo, en donde anidan sus intereses y necesidades personales. Empero, no siempre sus estructuras identitarias presentan el mismo orden, a veces el amor a la familia y los deseos de superación, son el motor que impulsa su crecimiento profesional. De manera que la balanza gira en función a múltiples factores que no se pueden predecir con facilidad, pues cada individuo presenta un modo particular de organizar sus biografías.

Voces disciplinarias en la docencia e investigación

Los marcos teóricos y analíticos que sustentan su práctica, con regular frecuencia hacen alusión a sus antecesores educativos, preferentemente al periodo en el que se apropiaron de ciertas corrientes filosóficas y científicas que guían las concepciones y juicios que construyen en torno a la docencia e investigación. Por ello, algunos profesores suelen estructurar su discurso, diseñar estrategias y planificar sus materias, en función a los dispositivos epistémicos de su área de conocimiento, a pesar de que, en el currículum y la cultura organizacional, predominen otros ideales o tendencias educativas. Tal

como lo señala una profesora de la U de C, que en ocasiones presenta dificultades para fusionar la Antropología, con la Pedagogía:

“En parte porque me cansé de los seminarios de tesis sobre todo porque son pesados, mucho trabajo (...), y las optativas como que me permite ser más libre, más creativa, también de articular un poco más con antropología” (Entrevista 9, U de C, 4/12/14).

Es preciso destacar que buena parte de los contenidos que imparten en sus clases, se encuentran relacionados con más de una disciplina, cuyos esquemas intelectuales y culturales han ido incorporando y fusionando de acuerdo a sus intereses personales. Estos saltos epistemológicos que se advierten en el historial educativo de buena parte de los entrevistados, reflejarían la depuración evolutiva y sistemática de sus motivaciones científicas. Tal como lo narra un académico de la UAS, cuyo interés por el movimiento de la sangre, le permitió fusionar sus conocimientos en ingeniería y medicina:

“Mi trabajo es cómo se mueve la sangre en los vasos sanguíneos, en los más chiquitos que se llaman capilares y cómo entrega la sangre el oxígeno a los tejidos y cómo los tejidos regresan bióxido de carbono, en particular en situaciones patológicas (...). Esto, todo a través de ecuaciones y cuestiones numéricas” (Entrevista 8, UAS, 17/11/14).

A pesar de que las políticas amparan y promueven el intercambio y la movilidad académica, en algunos relatos se advierten barreras de tipo organizacional y personal que frustran el desarrollo de la investigación, debido a una supuesta lealtad o incapacidad para construir puentes de colaboración. Si bien, no es el común denominador de los casos, lo cierto es que este tipo de posturas herméticas revelarían un *yo-inflexible* e individualista, que se concentra por comodidad o inseguridad, en su propio campo temático. Tal como se advierte en la narración de una profesora de la U de C, que trabaja en la Facultad de Pedagogía:

“(Mi compañera) hace cosas de transnacional y migración y cosas así, pero a mí no me interesa mucho, entonces, no colaboro en esa parte con ella, pero cuando hace algo a lo mejor de Educación Inclusiva (...), ¡ah!, bueno (...). No somos cien por ciento historiadoras, yo no podría comprometerme

con un trabajo de historia, ¡no! (piensa un poco), desde lo pedagógico podría hacer algo” (Entrevista 9, UdeC, 4/12/14).

Las voces disciplinares no sólo direccionan su trabajo hacia un determinado escenario científico, pues al igual que en la docencia, definen su *ethos* o, tal como lo señala Ylijoki (2000), brindan un orden moral a su identidad profesional, organizando sus creencias y valores, en función al área del conocimiento en el que participan. Así lo manifiesta una académica de la UdeC que investiga temas relacionados con la migración y el género:

“La investigación sirve para mejorar, transformar las condiciones para cualquier actor que está implicado (...), es algo que a mí me motiva y como esa sensación de hacerlo accesible con nuestros estudiantes” (Entrevista 3, UdeC, 19/11/14).

El comportamiento de los grupos que se forman al interior de las universidades, se encuentra determinado por sus preferencias intelectuales y culturales, las mismas que predisponen y demarcan los vínculos profesionales que establecen a lo largo de sus trayectorias. No obstante, es preciso reconocer que estos rasgos identitarios pueden modificarse, pues no son entidades estables, sino que evolucionan en función de las necesidades e intereses de sus miembros. A nivel intrapsíquico, este proceso se representa a través de las múltiples conexiones y asociaciones cognoscitivas y actitudinales que los sujetos crean y fusionan de manera individual, impulsados por el deseo de incursionar en nuevos contextos, innovar sus conceptos y/o alcanzar cierto liderazgo científico.

Voces institucionales en la docencia e investigación

Las voces heredadas de sus ancestros institucionales, se convierten en el marco cognitivo desde el cual interpretan sus experiencias en la docencia e investigación. No obstante, cuando alcanzan cierta autonomía y determinación, los profesores intentan romper con esta dependencia identitaria y superan o innovan el esquema de erudición impuesto. Por ello, algunos deciden estudiar en otros centros de investigación o buscar asesorías externas con el objetivo de perfeccionar sus capacidades intelectuales. Tal

como lo manifiesta una académica de la UdeC, que estudió el posgrado en Inglaterra, con la finalidad de potenciar sus conocimientos y habilidades científicas:

“Dentro de la licenciatura estuve trabajando en la tesis sobre la política de ciencia y tecnología del Estado de México (...), me gustó esa línea y me fui a Manchester, que son, que es ahorita la quinta universidad más importante de Inglaterra y lo que es el centro de innovación y tecnología en Manchester, que fue donde yo estudié” (Entrevista 6, UdeC, 28/11/14).

En buena parte de sus relatos, es posible advertir que los vínculos que han establecido con académicos de otros países, han fortalecido su identidad profesional. En contraste, los profesores que provienen de otros países manifiestan haber experimentado, en algún momento de su estancia, situaciones de incomprensión y represión por parte de algunos de sus compañeros o directivos, debido principalmente a no compartir los mismos ideales científicos. Así lo señala una académica extranjera, que trabaja desde hace nueve años en la UdeC:

“No fue fácil porque ya empecé a ver el choque como mi cultura americana por decir con la cultura aquí, o sea en mi formación, te forman de tener opiniones y de expresar tu opinión y esperas lo mismo de otra gente, pero ahí surgió como que soy arrogante (...). Es difícil ser más callada (...), así me formaron ¿no? mis profesores eran apasionados (Entrevista 3, UdeC, 19/11/14).

Al igual que la identidad, las instituciones proclaman valores contradictorios, como resultado de la reunión de diversas culturas y marcos disciplinarios. Por ello, es preciso reconocer que las representaciones sociales e intelectuales que proyectan en sus organizaciones, se encuentran sujetas al caos o el conflicto. El fracaso o la falta de esta ilusión identitaria puede ocasionar el sufrimiento psíquico de sus miembros, que se acompaña de sentimientos de frustración y desilusión. Sin embargo, la carencia de un referente simbólico que brinde significado y sentido a su trabajo y sus relaciones, conduce a la formación de nuevos vínculos académicos y a la reconfiguración de sus expectativas laborales. Tal como se advierte en la narración de un profesor extranjero, que labora hace quince años en la UAS:

“Bueno, tenemos buenas redes, trabajamos en buenas redes, en varias redes, nacionales e internacionales y funcionan a veces, pero no funcionan

automáticamente. ¡He! hay que buscar la complementariedad” (Entrevista 3, UAS, 10/2/15).

De acuerdo con lo antes expuesto, se puede decir que la universidad presenta un papel importante en la definición y reagrupación de su yo-docente, pues no sólo sitúa y organiza sus experiencias en un determinado tiempo y espacio, sino que guía y delimita su presente, a través de un conjunto de normas, principios y significados que, a nivel psíquico, se representan en forma de voces activas. Por otra parte, su yo-científico se conforma de imaginarios o voces institucionales que evocan personajes, eventos, discursos y valores con los que se identifican y, a partir de los cuales se definen y distinguen del resto de profesores. No obstante, su adaptación a otros contextos o espacios universitarios no siempre es fácil, pues en ocasiones se enfrentan a culturas o dinámicas contrastantes u opuestas, que los invitan a reorganizar su estructura identitaria.

Discusión de los resultados

La teoría del Yo-Dialógico de Hermans (2008), coadyuva a comprender de qué manera las vivencias y los personajes más significativos en las trayectorias de los profesores influyen en la conformación de su identidad profesional. Este proceso se desarrolla de manera poco consciente, pues las experiencias y voces pasadas, son evocadas en el presente, ante situaciones parecidas que requieren de ciertos conocimientos y actitudes que guíen su comportamiento y sus decisiones. De acuerdo a los entrevistados, los recuerdos que más rememoran en el ámbito laboral se encuentran relacionados con su etapa estudiantil. Aunque, con algunas diferencias, pues al posicionarse en el área de la docencia, recuperan con mayor recurrencia las enseñanzas y el comportamiento de sus profesores y, al ejercer como investigadores, los consejos y observaciones de sus directores de tesis o mentores.

Al igual que Hermans (2012), consideramos que las universidades también intervienen en este proceso, a través de un conjunto de normas y requisitos, que internalizan al interactuar con sus compañeros y establecen redes de colaboración con otras dependencias. Así pues, las biografías de los entrevistados remiten a diferentes

contextos y culturas académicas, que los han llevado a modificar sus creencias y valores. Por esta razón, su yo-profesional se encuentra integrado por voces institucionales que hacen alusión a disímiles tradiciones científicas. Empero, en el caso de los profesores extranjeros, se aprecia cierta dificultad para adaptarse a sus organizaciones, debido a que emplean otros códigos para relacionarse y trabajar en equipo.

Las voces disciplinares cumplen un papel central en la formación de su identidad profesional, pues limitan el área y el objeto de estudio de sus investigaciones, así como el contenido de sus clases. Estas directrices cognoscitivas les permiten seleccionar las corrientes teóricas en las que apoyan sus disertaciones y razonamientos, además de los métodos y estrategias didácticas que utilizan en sus clases.

Sin embargo, su función principal radica en el ordenamiento moral de sus funciones, mediante la elección de una serie de valores y principios que regulan su buen desempeño. Aunque el intercambio con otras disciplinas o áreas de conocimiento no se realiza de manera fluida, pues en las narraciones de algunos los entrevistados se observa un escaso interés en participar en nuevas líneas de investigación o cambiar de tema. De igual manera, en el área de la docencia existe una tendencia a encasillarse en determinadas materias y cursos, ya sea por comodidad o incapacidad para integrar otros conceptos y enfoques.

Las voces personales se encuentran conformadas por las emociones y los roles que cumplen fuera de sus instituciones. Esta faceta de su vida describe el lado más humano de su yo, que se construye de manera paralela a la de su posición intelectual. A pesar de que buena parte de los entrevistados reconoce su importancia para la búsqueda de la satisfacción y realización individual, señalan que rara vez reflexionan sobre ello, al menos no en voz alta. Quizás, es por esta razón que sus relatos se acompañan de una serie de sentimientos y actitudes que revelan dilemas de carácter afectivo, familiar y ético. Sin embargo, a diferencia de los varones, las mujeres experimentan dudas y frustraciones, al tratar de conciliar su papel de madres con el de investigadoras. En contraste, en el área de la docencia son los varones que, con mayor

frecuencia, presentan dificultades para relacionarse con sus estudiantes, debido a cuestiones de la edad y el género, que los llevan a mantener una postura hermética o poco amistosa.

En ambas universidades se aprecian diferencias, en la UAS los profesores con mayor antigüedad presentan dificultad para adaptar sus creencias y valores, a la nueva política institucional. En contraste, en la UdeC, los más jóvenes y que se formaron en otros contextos, muestran su descontento y desacuerdo con la cultura científica que prevalece al interior de los Cuerpos Académicos. En ambos casos, los entrevistados han optado por trabajar de manera individual y/o establecer alianzas con compañeros que comparten sus mismas aspiraciones. Así también, en su postura disciplinar se advierten diferencias por área del conocimiento, pues los profesores que pertenecen a Ingeniería y Ciencias Sociales, tienen mayor disposición en modificar sus enfoques epistémicos. En contraste, los que se encuentran adscritos a las Ciencias Físicas y Matemáticas, consideran que resulta difícil establecer vínculos con otras disciplinas. Un fenómeno alarmante es que, en algunas facultades de Humanidades de la UdeC, el intercambio se desarrolla de manera periférica y endogámica.

En el caso de los entrevistados de la UdeC y la UAS, resulta difícil determinar la estructura de su yo-profesional, pues sus voces o *I position* a menudo se fusionan, separan y desvanecen, creando nuevas versiones de sus conocimientos, valores y actitudes. Sin embargo, conforme adquieren mayor experiencia y madurez, algunas de estas percepciones presentan mayor estabilidad, esto como resultado de eventos que les generan cierta seguridad laboral (una plaza de tiempo completo y su consolidación como investigadores) y personal (matrimonio, hijos y éxito). En contraste, los dilemas cobran mayor relevancia a medida que asumen nuevas responsabilidades y cambios que perturban la armonía y/o la firmeza de sus posiciones.

Referencias

Alonso, M. (2001). "Mujeres y carrera académica: una revisión teórica". En M. García y Marisa. Cortázar (Coords.), *Las académicas. Profesorado universitario y género*. Madrid: Instituto de la mujer, pp. 66-90.

- Ariza, M. y Gandini, L. (2012). “El análisis comparativo cualitativo como estrategia metodológica”, en L., Velasco y M. Ariza (coords.), *Métodos cualitativos y su aplicación empírica: por los caminos de la investigación sobre migración internacional*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 497-533.
- Beijaard, D., Meijer, P., Verloop, N. (2004). “Reconsidering research on teachers’ professional identity”, *Teaching and Teacher Education*, núm. 20, pp. 107-128. Disponible en: https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/11190/10_404_07.pdf?seque [Consulta en: 13 de mayo del 2014].
- Boeije, H. (2002). “A Purposeful Approach to the Constant Comparative Method in the Analysis of Qualitative Interviews”, *Quality & Quantity*, vol. 36, pp. 391–409. Disponible en: <http://link.springer.com/article/10.1023/A:1020909529486> [Consulta en: 25 de marzo del 2016].
- Canrinus, E., Helms-Lorenza, M., Beijaard, D., Buitinka, J. y Hofmana, A. (2011). “Profiling teachers’ sense of professional identity”, *Educational Studies*, vol. 37, núm. 5, pp. 593-608. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03055698.2010.539857> [Consulta en: 12 de mayo del 2014].
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. y Sammons, P. (2006). “The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities”, *British Journal of Educational Research*, vol. 32, núm. 4, pp. 601-616. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/01411920600775316/abstract> [Consulta en: 7 de junio del 2014].
- Duran-Bellonch, M. e Ion, G. (2014). “Investigadoras con éxito en la universidad ¿cómo lo han logrado?”, *Educación XX1*, vol. 17, núm. 1, pp. 39-58. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/10704> [Consulta en: 3 de octubre del 2014].

- Hermans, H. (2003). "The construction and reconstruction of a dialogical self", *Journal of Constructivist Psychology*, núm.16, pp. 89-130. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10720530390117902?journalCode=upcy20> [Consulta en: 25 de octubre de 2016].
- Hermans, H. (2008). "How to perform research on the basis of dialogical self theory? Introduction to the Special Issue", in *Journal of Constructivist Psychology*, vol. 21, núm. 3, pp. 185-199. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10720530802070684> [Consulta en: 24 de junio del 2014].
- Hermans, H. (2012). "Dialogical Self Theory and the Increasing Multiplicity of I-positions in a Globalizing Society: An Introduction", in H. Hermans (coord.), *Applications of Dialogical Self Theory. New Directions for Child and Adolescent Development*, vol. 137, pp. 1-21.
- Hermans, H. (2014). "Self as a Society of I-Positions: A Dialogical Approach to Counseling", *Journal of Humanistic Counseling*, vol. 53, pp. 134-159. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2161-1939.2014.00054.x/abstract> [Consulta en: 25 de octubre de 2016].
- Hermans, H., Kempen, H. y Van Loon, R. (1992). "The dialogical self: Beyond individualism and rationalism", *American Psychologist*, vol. 47, pp. 23-33. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/232556214_The_Dialogical_Self_Beyond_Individualism_and_Rationalism [Consulta en: 25 de octubre de 2016].
- Keshavarzi, S. y Fumani, M. (2015). "The Impact of Teachers' Reflectivity and Gender on Their Intellectual Excitement and Interpersonal Teaching Style", *Theory and Practice in Language Studies*, vol. 5, núm. 3, pp. 525-534. Disponible: <http://www.academypublication.com/ojs/index.php/tpls/article/view/tpls0503525534> [Consultado en: 17 de octubre de 2016].
- Larrivee, B. (2000). "Transforming Teaching Practice: Becoming the critically reflective teacher", *Reflective Practice*, vol. 1, núm. 3, pp. 293-307. Disponible
- Revista RedCA febrero - mayo 2019**
ISSN: 2594-2824 Vol. 1 Núm. 3

en: <http://dx.doi.org/10.1080/713693162> [Consultado en: 17 de octubre de 2016].

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2001), “Research in Education: A conceptual introduction” (5th ed.), New York: Longman.

Monereo, C. y Badía, A. (2011). “Los heterónimos del docente: Identidad, selfs y enseñanza”, en C. Monereo y J.I. Pozo (coords.), *La Identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites*. Madrid: Narcea, pp. 57-76.

Prados, M., Cubero, M., Santamaría, A. y Arias, S. (2013). “El yo docente en la universidad. Posiciones del yo y voces en la construcción narrativa de las identidades del profesorado universitario”, *Infancia y Aprendizaje*, vol. 36, núm. 3, 309-321, Disponible: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037013807532981> [Consulta en: 12 de octubre del 2014].

Sermijn, J., Devlieger, P. y Loots, G. (2008). “The Narrative Construction of the Self Selfhood as a Rhizomatic Story”, *Qualitative Inquiry*, vol. 20, núm. 10, pp. 1-19. Disponible en: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1077800408314356> [Consulta en: 20 de noviembre 2014].

Ylijoki, O. (2000). “Disciplinary cultures and the moral order of studying. A case-study of four Finnish university departments”, *Higher Education*, vol. 39, pp. 339-362. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1003920230873> [Consultado en: 17 de octubre de 2016].

El poder de Khan Academy en el aprendizaje de las Matemáticas en el CONALEP

Irvin Rodolfo Tapia Bernabé

Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica

irtb.tapia@gmail.com

Recepción: 10 septiembre 2018

Aprobación: 17 octubre 2018

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como principal objetivo, determinar la relación que existe entre la frecuencia del uso de la plataforma educativa Khan Academy y los resultados en una prueba de Matemáticas aplicada a gran escala a 10905 estudiantes de sexto semestre de los 39 planteles de CONALEP Estado de México. El estudio se encuentra inmerso en el paradigma cuantitativo con un enfoque transversal de tipo descriptivo-causal. Por lo anterior, se elaboró un instrumento de evaluación de conocimientos del área disciplinar de Matemáticas y un cuestionario de contexto con el fin de correlacionar dos variables ordinales. En ambos casos la confiabilidad y validez de los instrumentos fue alta. La indagación parte de los supuestos de la Teoría Sociocultural del aprendizaje de (Vygotsky, 1978), sustentado en recientes investigaciones, que han demostrado el impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aprendizaje de los estudiantes en diversos contextos de América. Tal como lo es el caso de la plataforma Khan Academy, una plataforma educativa gratuita, enfocada a desarrollar los aprendizajes en Matemáticas, Ciencias Experimentales, etcétera a través de diversos contenidos significativos para los estudiantes de la educación básica y media superior. El resultado obtenido mediante la comprobación de la hipótesis nula del estudio asegura que se los estudiantes que manifestaron usar frecuentemente la plataforma Khan Academy obtuvieron mejores resultados en la evaluación en el campo disciplinar de las matemáticas. Finalmente, la presente investigación propone un referente metodológico para conocer el impacto de este tipo de plataformas educativas en los aprendizajes de los estudiantes.

Palabras clave: Investigación Cuantitativa, Logro Educativo, Matemáticas, Teoría Sociocultural, Tecnologías de la Información y la Comunicación.

The Power of Khan Academy in Math Learning at CONALEP

Abstract

The main objective of this research was to determine the relationship between the frequency of use of the Khan Academy educational platform and the results of a large-scale Mathematics test applied to 10,905 sixth-semester students of the 39 CONALEP schools. Mexico state. The study is immersed in the quantitative paradigm with a cross-sectional, descriptive-causal approach. Therefore, an instrument for evaluating knowledge of the Mathematics disciplinary area and a context questionnaire in order to correlate two ordinal variables was elaborated. In both cases, the reliability and validity of the instruments was high. This research starts from the assumptions of the Sociocultural Theory of learning (Vygotsky, 1978), supported by recent research, which has demonstrated the impact of Information and Communication Technologies on student learning in diverse contexts in America. As is the case of the platform Khan Academy, a free educational platform, focused on developing learning in Mathematics, Experimental Sciences, etc. through various meaningful content for students of basic and upper secondary education. The result obtained by checking the null hypothesis of the study ensures that students who reported using the platform frequently Khan Academy obtained better results in the evaluation in the disciplinary field of mathematics. Finally, the present research proposes a methodological reference to know the impact of this type of educational platforms on student learning.

Keywords: Quantitative Research, Educational Achievement, Mathematics, Sociocultural Theory, Information and Communication Technologies.

Introducción

El presente estudio surge del interés de conocer en el contexto de CONALEP Estado de México, el efecto del uso de la plataforma Khan Academy por parte de los estudiantes de sexto semestre y su desempeño en pruebas diagnósticas a gran escala en el campo disciplinar de Matemáticas. Como marco de referencia se eligió la teoría sociocultural del aprendizaje de (Vygotsky, 1978), en donde actualmente diversos estudios empíricos sustentan que las TIC y en particular Khan Academy,

representan un nuevo conjunto de herramientas que se articula, reemplaza o combina con herramientas y estrategias anteriores que se utilizan en el aula.

El estudio se llevó al cabo en una muestra homogénea en los 39 planteles que conforman CONALEP Estado de México. Como instrumento se empleó una prueba a gran escala que tuvo como finalidad la evaluación de los conocimientos del Marco Curricular Común de Bachillerato, es decir los campos disciplinares de Matemáticas, Ciencias experimentales, Lenguaje, Ciencias Sociales y Humanidades, así como un cuestionario de contexto sobre variables que inciden en el aprendizaje.

Las variables que se contemplaron son: el desempeño obtenido en la competencia matemática, la cual de acuerdo con (SEP, 2016) busca propiciar el desarrollo de la creatividad y el pensamiento lógico y crítico entre los estudiantes, a fin de pueda argumentar y estructurar mejor sus ideas y razonamientos, y como segunda variable la frecuencia del uso de Khan Academy, en donde de acuerdo con recientes investigaciones el uso de este tipo de recursos promueve el aprendizaje autónomo y autodirigido.

Como objetivo se tuvo comprobar el impacto que tiene el uso de la plataforma Khan Academy por parte de los estudiantes de sexto semestre en su rendimiento en pruebas a gran escala en el campo disciplinar de Matemáticas. Lo anterior nos condujo a elaborar el siguiente planteamiento: ¿Provoca el uso de Khan Academy por parte de los estudiantes de sexto semestre un impacto en el rendimiento en pruebas a gran escala en el campo disciplinar de Matemáticas? Su justificación derivó de los resultados de la competencia Matemática obtenidos durante la última década en pruebas estandarizadas hechas en México, estos resultados muestran serias deficiencias en el logro de los aprendizajes en la educación media superior en este campo disciplinar.

En 2017 los resultados obtenidos muestran que solo el 10.5% de los estudiantes lograron resultados en niveles altos, es decir, uno de cada diez (INEE, 2017). Actualmente, la plataforma educativa Khan Academy representa una de las principales herramientas tecnológicas que apoyan a la práctica pedagógica, debido a la gran cantidad de recursos disponibles, acceso gratuito, y la posibilidad de

contribuir de manera efectiva a la transformación de la práctica docente y el aprendizaje del estudiante (Rodríguez, Light, y Pierson, 2014). Sin embargo, resulta por demás importante valorar su impacto en los aprendizajes de los estudiantes.

Marco Teórico

Para dar respuesta a la pregunta de investigación, primeramente, se conceptualiza la competencia Matemática en el bachillerato, después se definen las bases teóricas sobre las TIC en la educación, posteriormente se aborda el conocimiento entorno a la plataforma Khan Academy, así como sus características y el estado que guarda la investigación respecto al impacto de Khan Academy en la educación a fin de relacionar las variables las cuales serán objeto de estudio en la presente investigación.

Conceptualización de la competencia Matemática en el bachillerato

De acuerdo con (SEP, 2008) las competencias disciplinares básicas de matemáticas buscan propiciar el desarrollo de la creatividad y el pensamiento lógico y crítico entre los estudiantes. Un estudiante que cuente con las competencias disciplinares de matemáticas puede argumentar y estructurar mejor sus ideas y razonamientos.

El Acuerdo secretarial 444 establece que las competencias reconocen que a la solución de cada tipo de problema matemático corresponden diferentes conocimientos y habilidades, y el despliegue de diferentes valores y actitudes. Por ello, los estudiantes deben poder razonar matemáticamente, y no simplemente responder ciertos tipos de problemas mediante la repetición de procedimientos establecidos. Esto implica el que puedan hacer las aplicaciones de esta disciplina más allá del salón de clases (SEP, 2008), tal como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Descripción de la competencia Matemática de acuerdo con el MCC de Bachillerato.

1. Construye e interpreta modelos matemáticos mediante la aplicación de procedimientos aritméticos, algebraicos, geométricos y variaciones, para la comprensión y análisis de situaciones reales, hipotéticas o formales
2. Formula y resuelve problemas matemáticos, aplicando diferentes enfoques.
3. Explica e interpreta los resultados obtenidos mediante procedimientos matemáticos y los contrasta con modelos establecidos o situaciones reales.

4. Argumenta la solución obtenida de un problema, con métodos numéricos, gráficos, analíticos o variacionales, mediante el lenguaje verbal, matemático y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
5. Analiza las relaciones entre dos o más variables de un proceso social o natural para determinar o estimar su comportamiento.
6. Cuantifica, representa y contrasta experimental o matemáticamente las magnitudes del espacio y las propiedades físicas de los objetos que lo rodean.
7. Elige un enfoque determinista o uno aleatorio para el estudio de un proceso o fenómeno, y argumenta su pertinencia.
8. Interpreta tablas, gráficas, mapas, diagramas y textos con símbolos matemáticos y científicos.

Las TIC en la educación

Como sabemos las nuevas generaciones se encuentran inmersas en las tecnologías digitales, al punto en el que esto podría incluso estar modificando sus destrezas cognitivas. Esto conlleva a los sistemas educativos, la necesidad de innovar en los métodos pedagógicos si desean convocar y ser inspiradoras para las nuevas generaciones de jóvenes (UNESCO, 2013).

La introducción de las TIC en el ámbito educativo pone en evidencia la renovación de roles por parte de los alumnos, en donde gracias a estas herramientas tecnológicas pueden adquirir mayor autonomía y responsabilidad en el aprendizaje, lo que obliga a los docentes a su rol clásico como única fuente de conocimiento (Lugo, 2010).

De acuerdo con (PNUD, 2002) las TIC se concibe como el universo de dos conjuntos, representados por las tradicionales Tecnologías de la Comunicación (TC), conformado principalmente por la radio, la televisión y la telefonía convencional, y en segundo término por las Tecnologías de la Información (TI), caracterizadas por la digitalización de las tecnologías de registros de contenidos (informática, de las comunicaciones, telemática y de las interfases).

En la enseñanza, la tecnología permite orientar los procesos de innovación hacia los diferentes entornos que tienden a promover la construcción de espacios de aprendizaje más dinámicos e interactivos. Ejemplo de ello lo constituyen los cambios que se han generado en torno a la concepción tradicional del aprendizaje centrada en el docente, hacia una perspectiva centrada en el estudiante.

De acuerdo con (Vygotsky, 1978) en el aprendizaje, el profesor juega un papel como “mediador”, ofreciendo un “andamiaje” que apoya al alumno en su aprendizaje. En el proceso de enseñanza aprendizaje conceptualiza a la “zona de desarrollo próximo”, como la distancia entre el nivel real de desarrollo independiente, y el nivel potencial de desarrollo bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

En este sentido el uso de las TIC como herramienta mediadora, se adhiere a la teoría de Vygotsky de interacción entre gente que trae diferentes niveles de experiencia a una cultura tecnológica. Las TIC representa un entorno que presupone una naturaleza social específica y un proceso a través del cual los aprendizajes crean una zona virtual de desarrollo próximo (Ferrer, 2014).

La enseñanza mediada por las TIC de acuerdo con (Fantini, 2008) posibilita la comunicación docente-estudiante y estudiante-estudiante, a través de diversos medios (los materiales, las actividades individuales y grupales, la investigación). Esta variedad de medios permite diseñar diferentes trayectos cognitivos a fin de obtener el máximo aprovechamiento de cada uno de ellos.

Khan Academy en la enseñanza de las matemáticas

De acuerdo con su sitio (Khan Academy, 2018) es una plataforma educativa creada por el desarrollador norteamericano Salman Khan para fortalecer de manera gratuita los aprendizajes en matemáticas, ciencias, programación de computadoras, la historia, la historia del arte y la economía, a través de ejercicios de práctica, videos instructivos y un panel de aprendizaje personalizado que permite a los alumnos aprender de forma autorregulada y autodirigida.

La relación que existe entre el aprendizaje y el uso de entornos virtuales de aprendizaje se ha fundamentado bajo la teoría sociocultural del aprendizaje de (Vygotsky, 1978) la cual contempla al aprendizaje como un proceso social donde los estudiantes se desarrollan y crecen intelectualmente en la interacción con otras personas, y donde las herramientas juegan un papel fundamental en el proceso. Las TIC en general y Khan Academy en particular, representan un nuevo conjunto de herramientas que se articula, reemplaza o combina con herramientas y estrategias anteriores que se utilizan en el aula.

Dentro de los beneficios identificados en la investigación sobre el uso de Khan Academy como un recurso para apoyar la enseñanza y el desarrollo de los aprendizajes, se encuentran los estudios realizados por (Rodríguez, Light, & Pierson, 2014) en donde se logró observar cambios en profesores chilenos respecto a la enseñanza de las matemáticas de manera efectiva utilizando las TIC, y por otra parte, sobre cómo aprenden los estudiantes y la capacidad que tienen para conducir sus propios procesos de aprendizaje y convertirse en aprendices activos.

Así mismo, (Rodriguez, 2015) en su investigación refleja una percepción positiva en estudiantes de universidad sobre su mejora en el aprendizaje a través de Khan Academy. Por su parte (Muir, 2014) en su estudio midió la efectividad de la plataforma en estudiantes de Norteamérica de quinto y noveno grado, a partir de cuestionarios y encuestas aplicadas a estudiantes.

En México (Ramírez & Viscarra, 2016) determina un impacto positivo en las evaluaciones de estudiantes de escuelas normalistas mediante una correlación estadística de antes del uso y después del uso de Khan Academy. Algunas otras investigaciones realizadas en (Cabañas, 2013), (Antequera, 2013) y (Brijaldo, 2016) reflejan el beneficio de la plataforma en la promoción del aprendizaje autónomo en estudiantes. Estos estudios tienen en común la variable uso de la plataforma Khan Academy como recurso tecnológico para apoyar el aprendizaje de los estudiantes.

Si bien, las investigaciones anteriormente citadas muestran evidencia empírica sobre el uso de la plataforma en el desarrollo del aprendizaje autónomo, en su sitio Khan Academy ha documentado investigaciones realizadas por (Alberson Family Foundation, 2018) en donde se concluye que los estudiantes que completan 60% de las matemáticas de su grado en Khan Academy experimentan 1.8 veces su crecimiento esperado en la prueba NWEA MAP, una prueba de evaluación del progreso académico en Norteamérica. Otro estudio es el de (Bill & Melinda Gates Foundation, 2014) en donde se demuestra como el uso de Khan Academy por parte de los estudiantes está correlacionado con puntuaciones más altas en las pruebas estandarizadas.

El estudio realizado con el apoyo de Stanford Research Institute contempló 20 escuelas públicas, privadas y autónomas, 70 profesores y 2000 estudiantes durante el ciclo escolar 2012-13. En síntesis, los beneficios de la plataforma Khan Academy en el aprendizaje de las Matemáticas se fundamenta en la teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky, en donde investigaciones recientes demuestran el desarrollo del aprendizaje autónomo en estudiantes y su impacto en los resultados en pruebas estandarizadas.

Metodología

Paradigma de la investigación

Debido a la naturaleza de la investigación, esta se llevó al cabo bajo el paradigma cuantitativo con un alcance explicativo.

Hipótesis

Para dar respuesta a la pregunta de investigación se propuso la siguiente hipótesis relacional como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Planteamiento de hipótesis

Pregunta de investigación	Hipótesis
¿Provoca el uso de Khan Academy por parte de los estudiantes de sexto semestre un impacto en el rendimiento en pruebas a gran escala en el campo disciplinar de Matemáticas?	“El uso de la plataforma Khan Academy no tiene relación con el rendimiento de los alumnos en pruebas a gran escala del campo disciplinar de matemáticas”.

En este sentido se definió el uso de Khan Academy como la variable independiente (X) y el rendimiento de los alumnos en pruebas a gran escala del campo disciplinar de matemáticas como la variable dependiente (Y) siendo:

$$H_0: X=Y$$

Las variables definidas de manera conceptual se explican de la siguiente manera en la tabla 3:

Tabla 3. Definición conceptual de variables

Variable	Definición Conceptual
Khan Academy	Se refiere a una plataforma educativa la cual a través de la TIC ofrece educación gratuita en las áreas de Matemáticas, Ciencias, Economía, Computación, etc. (Khan Academy, 2018).
Matemáticas	Las competencias disciplinares básicas de matemáticas en bachillerato buscan propiciar el desarrollo de la creatividad y el pensamiento lógico y crítico entre los estudiantes (SEP, 2008)

La tabla 4 muestra la definición operacional de las variables se realizó a partir de la aplicación de una prueba para la evaluación de los conocimientos en los cinco campos disciplinares (Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Humanidades), sin embargo, para el presente estudio solamente se utilizó la información recabada en la prueba de Matemáticas. A la par de la prueba, se incluyó un cuestionario de contexto sobre ciertos factores que inciden en el aprendizaje como lo es la plataforma Khan Academy entre otras en donde se incluyó la variable “Frecuencia de uso de la plataforma Khan Academy para apoyar los aprendizajes en Matemáticas”.

Tabla 4. Definición operacional de variables

Variable	Definición Operacional
Uso de Khan Academy	Se refiere a la frecuencia de uso de la plataforma Khan Academy como una herramienta de mediación para apoyar el aprendizaje en Matemáticas medido a través de una escala de Likert: Frecuente, poco frecuente y nunca
Desempeño en Matemáticas	Se interpreta como el resultado promedio obtenido en una prueba estandarizada medida a través de la relación de reactivos correctos entre el total de reactivos de la prueba.

Diseño de la investigación

El diseño de la investigación propuesto fue no experimental con un enfoque transversal del tipo correlacional-causal, debido a que las variables no fueron manipuladas y los datos obtenidos se recolectaron en el mismo momento.

Selección de la muestra

La población seleccionada para dicho estudio fue de tipo censal abarcando a un total de 10905 alumnos de sexto semestre de los 39 planteles de CONALEP Estado de México. El total correspondió al 96% de la matrícula esperada de estudiantes, el 4% correspondió a estudiantes que en el momento habían abandonado sus estudios. La población sujeta al estudio son estudiantes (mujeres y hombres) que se encuentran cursando el último semestre de la educación media superior. Para su mejor comprensión en la tabla 5 se muestra la unidad de muestreo.

Tabla 5. Unidad de análisis de acuerdo con la pregunta de investigación

Pregunta de investigación	Unidad de análisis
¿Provoca el uso de Khan Academy por parte de los estudiantes de sexto semestre un impacto en el rendimiento en pruebas a gran escala en el campo disciplinar de Matemáticas?	Estudiantes (mujeres y hombres) que cursan el sexto semestre, en donde cada uno de ellos contestará un cuestionario de contexto y una prueba de matemáticas.

Recolección de datos

El procedimiento se llevó al cabo a partir de la medición de las variables anteriormente señaladas. De acuerdo con (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014), el mejor método para vincular conceptos abstractos con indicadores empíricos es a través de la construcción de un instrumento de medición.

Para ello, se elaboró una prueba de conocimientos a partir de la literatura revisada estableciendo de este modo los indicadores para cada dimensión como se muestra en la tabla 6. Así mismo la tabla 7, muestra el cuestionario de contexto como anteriormente se mencionó a partir de la pregunta de investigación que se contempló. Los instrumentos fueron contruidos y administrados a partir de las metodologías existentes para la elaboración de pruebas objetivas y no objetivas.

Tabla 6. Instrumento de recolección de datos (Prueba de evaluación de Matemáticas).

Variable a medir	Dimensión	Indicadores	Codificación
Matemáticas	Manejo de espacios y cantidades	Manejo de campos numéricos y relaciones entre cantidades	Dicotómica 1 o 0 (a partir del acierto o error según la respuesta de opción múltiple)
		Manejo de operaciones con expresiones algebraicas	
		Manejo de ecuaciones de primero, segundo grado y funciones algebraicas	
		Resolución de problemas utilizando logaritmos y exponenciales	
	Representación simbólica y angular del entorno	Modelado angular, lineal, de superficie y espacial	
		Aplicación de la trigonometría	
	Representación gráfica de funciones	Representación gráfica de lugares geométricos	
		Representación gráfica y uso de curvas canónicas	
		Representación gráfica de derivadas	
	Tratamiento de datos al azar	Interpretación de información	
		Interpretación de eventos aleatorios	

Tabla 7. Instrumento de recolección de datos (Cuestionario de medición del uso de la plataforma Khan Academy)

Variable a medir	Dimensión	Indicadores	Codificación
Khan Academy	Factores que apoyan el aprendizaje	Frecuencia en el uso de la plataforma Khan Academy para apoyar los aprendizajes en Matemáticas	Escala de Likert de tres valores: Nunca= 1 Frecuentemente: 2 Muy frecuente: 3

La administración del instrumento para la recolección de datos se realizó mediante un formulario de la aplicación informática Google Drive®, el instrumento se compartió a los 39 planteles de CONALEP Estado de México en donde un aplicador capacitado realizó la aplicación de la prueba con un tiempo estimado de una hora para la totalidad del instrumento incluyendo los otros cuatro campos disciplinares.

Confiabilidad y validez del instrumento

Teniendo en cuenta que toda medición o instrumento de recolección de datos debe reunir los requisitos de confiabilidad y validez, se procedió a determinar dichos indicadores a través de la Teoría Clásica del Test (TCT), la cual establece en sus supuestos la confiabilidad a través de la dificultad y la validez mediante el índice de discriminación obteniendo resultados en estándares normales como a continuación se describe en la tabla 8.

En general el análisis de ítems realizado a partir de la TCT arrojó un índice de dificultad igual a .59, el cual sitúa al instrumento en un nivel de dificultad moderado. En el caso del índice de discriminación se obtuvo un resultado igual a

.59, en donde de acuerdo con la teoría todo indicador superior a .39 lo sitúa en una calidad excelente.

Tabla 8. Indicadores de la dificultad y discriminación del instrumento

No.	Indicador	Dificultad	Interpretación de la dificultad	Validez	Interpretación de la discriminación
1	Manejo de campos numéricos y relaciones entre cantidades.	0.56	Dificultad media	0.85	Excelente
2	Manejo de operaciones con expresiones algebraicas	0.76	Medianamente fácil	0.68	Excelente
3	Manejo de ecuaciones de primero, segundo grado y funciones algebraicas	0.52	Medianamente difícil	0.82	Excelente
4	Resolución de problemas utilizando logaritmos y exponenciales.	0.50	Medianamente difícil	0.87	Excelente
5	Modelado angular, lineal, de superficie y espacial.	0.51	Medianamente difícil	0.89	Excelente
6	Aplicación de la trigonometría.	0.72	Dificultad media	0.72	Excelente
7	Representación gráfica de lugares geométricos.	0.48	Medianamente difícil	0.90	Excelente
8	Representación gráfica y uso de curvas canónicas.	0.75	Medianamente fácil	0.63	Excelente
9	Representación gráfica de derivadas.	0.61	Dificultad media	0.81	Excelente
10	Interpretación de información.	0.69	Dificultad media	0.68	Excelente

Análisis de consistencia interna

El análisis de consistencia interna del instrumento de evaluación de las competencias en Matemáticas se llevó al cabo por el Alfa de Crombach, el cual permite estimar la fiabilidad de un instrumento a través de un conjunto de ítems que se espera que midan el mismo constructo o dimensión teórica. La tabla 9, muestra el resultado obtenido en la correlación de los resultados de los ítems fue de un coeficiente Alfa de .79 el cual sitúa al instrumento en un nivel aceptable y muy cercano al nivel de bueno.

Tabla 9. Análisis de consistencia interna a partir del Alfa de Crombach

	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11
tem 1	1	0.375	0.214	0.236	0.255	0.334	0.222	0.289	0.265	0.243	0.212
tem 2	,375	1	0.275	0.301	0.313	0.469	0.294	0.419	0.356	0.38	0.247
tem 3	,214	,275	1	0.183	0.253	0.232	0.199	0.201	0.219	0.148	0.164
tem 4	,236	,301	,183	1	0.228	0.274	0.19	0.225	0.231	0.183	0.195
tem 5	,255	,313	,253	,228	1	0.295	0.255	0.265	0.311	0.21	0.204
tem 6	,334	,469	,232	,274	,295	1	0.285	0.411	0.328	0.378	0.231
tem 7	,222	,294	,199	,190	,255	,285	1	0.268	0.271	0.227	0.181
tem 8	,289	,419	,201	,225	,265	,411	,268	1	0.334	0.364	0.212
tem 9	,265	,356	,219	,231	,311	,328	,271	,334	1	0.285	0.217
tem 10	,243	,380	,148	,183	,210	,378	,227	,364	,285	1	0.192
tem 11	,212	,247	,164	,195	,204	,231	,181	,212	,217	,192	1

Resultados

Análisis estadístico descriptivo (Distribución de variables)

La codificación de datos y el análisis estadístico de los datos obtenidos se realizó a mediante la aplicación de Excel®. Para ello, se empleó la estadística descriptiva obteniendo los resultados como a continuación se indican en las tablas 10 y 11.

Tabla 10. Distribución normal de la variable “desempeño en prueba de Matemáticas”

Medida	Valor
Media	2
Moda	2
Mediana	2
Desviación estándar	0.55
Curtosis	0.33

Tabla 11. Distribución normal de la variable “Frecuencia de uso de Khan Academy”

Medida	Valor
Media	1.7
Moda	1
Mediana	2
Desviación estándar	0.76
Curtosis	-1.08

El resultado obtenido nos permite verificar que las distribuciones de los resultados de la muestra se distribuyen de forma normal. Así mismo, nos permitirá hacer estimaciones y pruebas de hipótesis acerca de los datos de la población.

Los resultados obtenidos además permitieron observar lo siguiente:

- El promedio de desempeño de los estudiantes en Matemáticas fue de 34%.

- El promedio de respuesta de la pregunta: ¿Cuál fue la frecuencia de uso de la plataforma Khan Academy durante tus estudios en CONALEP? Fue “Nunca” 14%, “Frecuentemente” 70% y “Muy frecuentemente” 16%.
- Los estudiantes que usaron “Muy frecuentemente” la plataforma Khan Academy, tuvieron en promedio un desempeño de 43% en Matemáticas, 4 puntos porcentuales por arriba de la media.
- Los estudiantes que usaron “Frecuente” la plataforma Khan Academy obtuvieron un desempeño en matemáticas de 41%, 2 puntos porcentuales por arriba de la media.
- Los estudiantes que mencionaron “Nunca” haber utilizado dicha plataforma obtuvieron en promedio del 35%, 4 puntos por debajo de la media.

Si bien el análisis realizado con la estadística descriptiva refleja un impacto positivo en el uso de la plataforma Khan Academy y el desempeño de los estudiantes en la prueba de Matemáticas, es importante emplear otro método que permita tener mayor fiabilidad en los resultados y que nos permita realizar la prueba de hipótesis. Para ello, se realizó una conversión de la variable desempeño en prueba de Matemáticas de tipo cuantitativa de razón a una variable cualitativa de tipo ordinal como a continuación se indica en la tabla 12.

Tabla 12. Conversión de la variable “Desempeño en prueba de Matemáticas”

Desempeño Obtenido (expresado en frecuencia de un total de 11 reactivos)	Nivel de desempeño (expresado en una escala de Likert)
10-11	Muy alto
8-9	Alto
6-7	Medianamente alto
4-5	Medianamente bajo
2-3	Bajo
0-1	Muy bajo

Análisis estadístico inferencial (Tabla de contingencia)

Una tabla de contingencia es una de las formas más comunes de resumir datos categóricos. En general, su uso se centra en estudiar si existe alguna asociación entre una variable denominada fila y otra variable denominada columna y se calcula la intensidad de dicha asociación.

Teniendo en cuenta que el tipo de variables objeto del estudio del presente trabajo son del tipo cualitativo, se determinó un modelo de análisis a partir del método estadístico de tabla de contingencia o tabla cruzada, la cual mide la relación entre dos o más variables del tipo nominal u ordinal agrupadas en dos dimensiones (Tabla 13).

Tabla 13. Relación de variables ordinales

Variable operacional	Tipo de variable
Uso de Khan Academy	Ordinal Categórica
Desempeño en Matemáticas	Ordinal Categórica

La tabla 14, muestra el comportamiento del conjunto de los individuos a través de dos dimensiones: Uso de Khan Academy y el desempeño en prueba de Matemáticas. En cada casilla se presenta la frecuencia conjunta (en proporciones) respecto al total. Cada valor representa la proporción de veces que aparece cada valor bidimensional en la población total.

De igual manera, la figura 1. muestra la distribución de las frecuencias agrupadas de acuerdo con la frecuencia del “Uso de Khan Academy” y el “Nivel de desempeño en la prueba de Matemáticas”. En este caso, es visible el incremento del desempeño en la prueba de matemáticas en los estudiantes que usan Khan Academy por encima de aquellos que manifestaron “Nunca” usarla.

Tabla 14. Resultados en tabla de contingencia

			Desempeño en prueba de Matemáticas						Total
			Muy bajo	Bajo	Medianamente bajo	Medianamente alto	Alto	Muy alto	
Frecuencia en el uso de Khan Academy	Nunca	Recuento	226	675	374	128	66	112	1581
		% dentro de Frecuencia en el uso de Khan Academy	14,3 %	42,7%	23,7%	8,1%	4,2%	7,1%	100,0 %
	Poco frecuente	Recuento	910	2705	1842	701	573	898	7629
		% dentro de Frecuencia en el uso de Khan Academy	11,9 %	35,5%	24,1%	9,2%	7,5%	11,8%	100,0 %
	Muy frecuente	Recuento	204	602	354	149	141	245	1695
		% dentro de Frecuencia en el uso de Khan Academy	12,0 %	35,5%	20,9%	8,8%	8,3%	14,5%	100,0 %
Total		Recuento	1340	3982	2570	978	780	1255	10905
		% dentro de Frecuencia en el uso de Khan Academy	12,3 %	36,5%	23,6%	9,0%	7,2%	11,5%	100,0 %

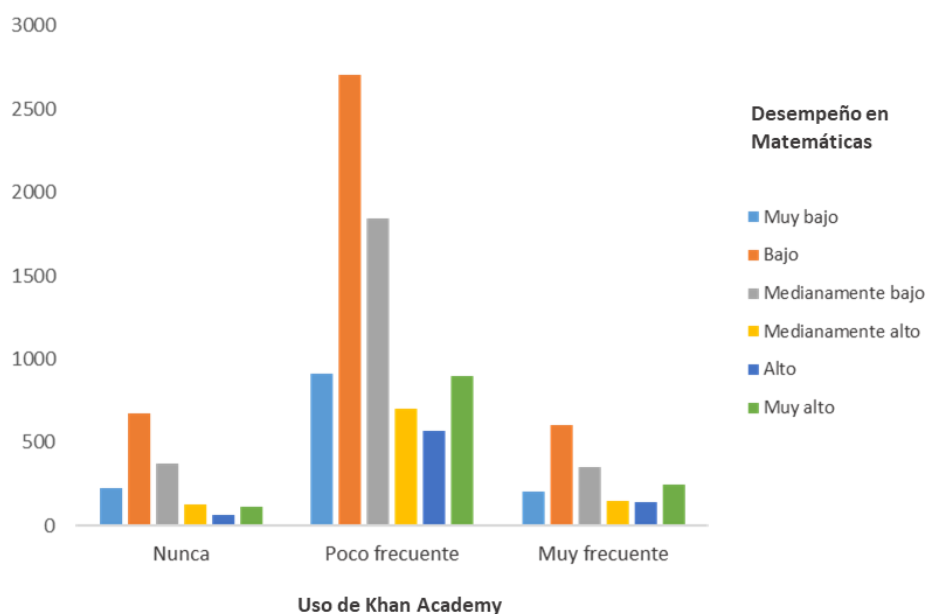


Figura 1. Distribución gráfica de datos agrupados. Muestra la relación estadística de los estudiantes que usan frecuentemente Khan Academy y su desempeño en Matemáticas. Fuente: Elaboración propia.

Validación de hipótesis

La prueba de hipótesis se llevó a cabo bajo la hipótesis nula: H_0 : Las variables uso de Khan Academy y desempeño en Matemáticas son independientes. Para ello, se empleó, la Chi-cuadrado siguiendo un modelo estadístico de probabilidad con $(p-1)(q-1)$ grados de libertad. Siendo p =número de filas y q =número de columnas. La siguiente tabla 16 muestra los resultados obtenidos para chi-cuadrada.

Tabla 16. Resultado en prueba de significancia

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	97,804a	10	,000
Razón de verosimilitud	103,604	10	,000
N de casos válidos	10905		

El estadístico de contraste observado es de 97,804^a, el cual en la distribución χ^2 tiene 10 grados de libertad (gl)=10, tiene asociada una probabilidad (significancia asintótica) de 0. Puesto que esta probabilidad (denominada nivel de significancia observada) es pequeña (menor que 0,05) se decide rechazar la hipótesis nula, concluyendo que existe una relación de dependencia entre la variable “Frecuencia en el uso de Khan Academy” y el “desempeño en prueba de Matemáticas”

Así mismo, señalar que la razón de verosimilitud es de 103,604, tiene asociada una probabilidad de significancia asintótica igual a 0 que como es menor a 0,05, conduce a rechazar la hipótesis nula, concluyendo que existe dependencia entre las variables analizadas.

Conclusiones

Una de las mejores maneras de conocer el impacto de las tecnologías de la información aplicadas a la educación, es a través del análisis empírico de los datos. El trabajo demuestra mediante la prueba de hipótesis la asociación entre el uso frecuente de la plataforma educativa Khan Academy y el desempeño de estudiantes en Matemáticas.

De acuerdo con los resultados obtenidos en la prueba de hipótesis se da respuesta a la pregunta de investigación, asegurando de este modo que el uso de la plataforma Khan Academy por parte de los alumnos de sexto semestre impactó de manera positiva en su desempeño en el campo disciplinar de matemáticas en la evaluación diagnóstica del marco curricular común.

Los presentes resultados generan un precedente metodológico para la medición de la efectividad de Khan Academy en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes en Matemáticas. Así mismo, el estudio abre la oportunidad para el desarrollo de ejercicios similares en otros contextos de la educación media superior o bien con otros campos disciplinares que también son promovidos por Khan Academy, como lo es el caso de las ciencias experimentales.

Bibliografía

- Alberson Family Foundation. (2018). *Khan Academy/impact*. Obtenido de Learning Gets Personal: How Idaho students and teachers are embracing: <https://s3.amazonaws.com/KA-share/impact/learning-gets-personal.pdf>
- Antequera, A. (2013). Khan Academy: Una Experiencia de Aula en Secundaria. *Números: Revista didáctica de las Matemáticas*, 199-209.
- Bill & Melinda Gates Foundation. (March de 2014). *SRI Education*. Obtenido de <https://s3.amazonaws.com/KA-share/impact/khan-academy-implementation-report-2014-04-15.pdf>
- Brijaldo, M. (Mayo de 2016). *Pontificia Universidad Javeriana*. Obtenido de “Diseño de una estrategia de enseñanza y aprendizaje bimodal mediada por la plataforma: <http://funes.uniandes.edu.co/10681/1/Bonilla2016Dise%C3%B1o.pdf>
- Cabañas, J. (2013). La plataforma Khan Academy para la enseñanza de las matemáticas en 1º de la ESO. *Re-Unir de la Universidad Nacioanl de la Rioja*.
- Fantini, A. (2008). *Los estilos de aprendizaje en un ambiente mediado por TICs*. Obtenido de [www.sedici.unlp.org: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/19064/1747-LOS+ESTILOS+DE+APRENDIZAJE+EN+UN+AMBIENTE+MEDIADO+POR+TICS-HERRAMIENTA+PARA+UN+MEJOR+RENDIMI.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/19064/1747-LOS+ESTILOS+DE+APRENDIZAJE+EN+UN+AMBIENTE+MEDIADO+POR+TICS-HERRAMIENTA+PARA+UN+MEJOR+RENDIMI.pdf?sequence=1)
- Ferrer, S. (2014). <http://santiferrermarques.com>. Obtenido de Teorías del aprendizaje y TICs: <http://santiferrermarques.wixsite.com/curriculumvitae/publicaciones>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. México: MacGraw-Hill.

- INEE. (2017). *PLANEA, Resultados nacionales 2017*. México: Instituto Nacional para la Evaluación Educativa.
- Khan Academy. (2018). *Khan Academy*. Obtenido de <https://es.khanacademy.org/about>
- Lugo, M. (2010). Las políticas TIC en la educación de América. *Fuentes*, 52-68.
- Muir, T. (2014). Google, Mathletics and Khan Academy: students' self-initiated use of online. *Mathematics Education Research Journal*, 833-852.
- PNUD. (2002). *"Informe sobre Desarrollo Humano en Venezuela 2002: las Tecnologías de la Información y la Comunicación al Servicio del Desarrollo"*. Programa para las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Ramírez, M., & Viscarra, J. (2016). Desarrollo de habilidades matemáticas en estudiantes normalistas mediante Khan Academy. *Ra Ximhai*, 285-293.
- Rodríguez, J., Light, D., & Pierson, E. (2014). Khan Academy en Aulas Chilenas: Innovar en la enseñanza e incrementar la participación de los estudiantes en matemáticas . *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, 540.
- Rodriguez, R. (2015). El uso del portal KhanAcademy. *Virtualis*, 131-165.
- SEP. (2008). *Acuerdo Secretarial 444*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (21 de octubre de 2008). *Subsecretaria de Educación Media Superior*. Obtenido de ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf
- UNESCO. (2013). *Enfoques estrategicos sobre las TICS en la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: UNESCO.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind Sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Proyecto para desarrollar el sentido de pertenencia e identidad, a través de la asesoría y tutoría para todos los actores educativos en una Escuela de nivel bachillerato del subsistema UEMSTlyS

Agustina Ortiz Soriano

aortiz@ucienegam.edu.mx

Juan Carlos Gálvez Pulido

Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo

Recepción: 17 octubre 2018

Aprobación: 8 diciembre 2018

Resumen

El presente escrito se enfoca en examinar aquellos elementos que posibilitan la falta de identidad, pertenencia, cohesión social y empatía, en los actores educativos que laboran y estudian en una institución de nivel medio superior de Jiquilpan de Juárez, Michoacán. Desde su definición extrínseca y contextual, la institución educativa es un lugar privilegiado en la difusión de la ideología hegemónica que atraviesa todo el plexo cultural y social. La falta de sentido de pertenencia e identidad escolar afecta a toda la comunidad escolar, y esto se debe a múltiples factores que inciden en el desarrollo de las actividades cotidianas. Muchos alumnos no respetan los reglamentos y estatutos del plantel; en los docentes, las problemáticas se presentan por la falta de conocimiento en los lineamientos y estatutos bajo los cuales fueron contratados, además de falta de preparación como docente, lo que conlleva el incumplimiento laboral, impuntualidad, pocos profesores se involucran en su formación docente. Los directivos del plantel no presentan conductas arbitrarias hacia el personal que labora en la institución. Analizar los distintos actores educativos, nos permitió conocer el *status quo* de la institución, el cual nos permite señalar que las tutorías y asesorías deben darse a todos los integrantes de la institución, articulados bajo tres ejes que son: Convivencia Armónica y Negociación de Conflictos, Cultura para la Paz, Resiliencia., estos ejes se trabajarán de manera particularizada para alumnos, docentes, así como personal administrativo y directivos, para mejorar el clima escolar y la calidad de la educación.

Palabras clave: identidad, pertenencia, cohesión social y empatía.

Project to develop the sense of belonging and identity, through advice and tutoring for all educational actors in a high school of the UEMSTIyS subsystem.

This paper focuses on examining those elements that make possible the lack of identity, belonging, social cohesion and empathy in the educational actors who work and study in an institution of high school in Jiquilpan de Juárez, Michoacán. From its extrinsic and contextual definition, the educational institution is a privileged place in the diffusion of the hegemonic ideology that crosses the whole cultural and social plexus. In this sense, all the materials and practices that structure the daily life of teachers and students in the school, the routines, and the action in general, transmit, according to this, a message that reinforces the division of labor (Señorino Y Bonino, n.d.). The lack of a sense of belonging and school identity affects the entire school community, and this is due to multiple factors that influence the development of daily activities. Many students do not respect the regulations and statutes of the school; in the case of teachers, the problems are presented by the lack of knowledge in the guidelines and statutes under which they were hired, in addition to the lack of preparation as a teacher, which leads to non-compliance with the work, tardiness, and few teachers are involved in their teacher training. The directors of the staff do not present arbitrary behaviors towards the personnel who work in the institution. Analyzing the different educational actors allowed us to know the status quo of the institution, which allows us to point out that tutoring and advice should be given to all members of the institution, articulated under three axes that are: Harmonic Coexistence and Conflict Negotiation, Culture for Peace, Resilience. These axes will be worked in a particular way for students, teachers, as well as administrative personnel and directors, to improve the school climate and the quality of education.

Keywords: identity, belonging, social cohesion and empathy.

Introducción.

La mejora en la calidad educativa es una prioridad política y social en México, especialmente en años recientes, debido a las altas tasas de pobreza, la fuerte

desigualdad y el aumento de la criminalidad. Aunque ha habido una mejora educativa y un enfoque cada vez más importante en las políticas educativas en años recientes, todavía una alta proporción de estudiantes no finalizan la educación media superior y la mitad de los jóvenes de 15 años de edad no alcanzó el nivel básico 2 de PISA (el promedio de la OCDE fue de 19.2% en 2006). La jornada escolar es corta, y en muchas escuelas la enseñanza y el liderazgo son de baja calidad, y el apoyo con el que se cuentan es débil (OCDE , 2010).

En México, la educación es una prioridad, es por eso que en la actualidad se han buscado políticas y estrategias para fomentar y mejorar la calidad educativa en las instituciones de nivel medio superior según lo expresa la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), a su vez, también mejorar la calidad de los docentes frente a grupo.

El incremento de delincuencia, embarazos, la economía del país afectan a los estudiantes de nivel medio superior y la población estudiantil de la escuela en la que aplicó la prueba piloto, no queda exenta de dicha problemática, trayendo como consecuencia desorientación, desequilibrio emocional, exclusión entre otros, lo que conlleva a que los alumnos presenten faltas de respeto por la institución a la que pertenecen, por sus maestros y en general a todo el personal que labora dentro de sus instalaciones y el respeto de sí mismos, esto quizá debido al conjunto de valores que cada individuo trae consigo desde casa, y que tienen que validarse frente al otro lo cual conlleva a mostrar carencias en la conformación de las identidades tanto individuales como colectivas.

El sentido de identidad es uno de los principales factores educativos que determina el éxito de los actores educativos; Carol Goodenow y Kathleen E. Grady plantean que el sentido subjetivo de pertenencia a la escuela recientemente se ha identificado como una influencia potencialmente importante en la motivación académica, el compromiso y la participación, especialmente entre los estudiantes de grupos en riesgo de abandono escolar. De ahí que sea uno de los principales escenarios a fortalecer (Goodenow y Grady, 2010).

La identidad es un concepto que permite la exploración de múltiples y diversos fenómenos y procesos humanos, así como acceder a patrones ocultos del mundo social y entender sus conexiones. La identidad se ha convertido en una herramienta para el estudio de una amplia variedad de fenómenos como las relaciones de poder, la división y la cohesión social, la relación entre los procesos emocionales y cognitivos, el lugar que ocupan los individuos en los grupos, los patrones y las tendencias discursivas, la sensación de ser parecido o de ser distinto, el reconocimiento social y el sentido de pertenencia en los contextos educativos. (Identidad Y Educación, 2010)

Es así que la identidad debe entenderse como un proceso humano subjetivo y múltiple, desde el cual se muestran las relaciones de poder y la división entre los sujetos, pero también denota cohesión social que es la que debe trabajarse para dotar de pertenencia a la comunidad estudiantil. En una escuela del subsistema UEMSTIyS de Jiquilpan de Juárez, Michoacán, la identidad muestra su lado negativo al mostrar las relaciones de los sujetos o actores educativos de manera fragmentada lo cual conlleva a baja motivación para el cuidado del plantel, falta de compromiso de los profesores hacia su trabajo, además de la disminuida estimulación de los estudiantes para continuar con sus estudios; lo que acarrea una alta deserción estudiantil y por último en el personal administrativo provoca: apatía, falta de compromiso y poca cohesión social.

Dos son las características negativas del concepto de identidad manejados por Goodenow Y Grady (2010) a saber: división de poder y la falta de cohesión social, traen como consecuencia que gran cantidad de maestros dejen de lado su convicción de enseñanza, en involucrarse plenamente en la educación y la formación de sus alumnos; lo que ocasiona que el estudiante ya no confíe en su educador. Por ende, es apremiante buscar la empatía del profesor para con sus alumnos.

La empatía es la intención de comprender los sentimientos y emociones, intentando experimentar de forma objetiva y racional lo que siente otro individuo. La palabra empatía es de origen griego “*empathia*” que significa “emocionado”. En el profesor la empatía se debería caracterizar por tener afinidades e identificarse con el alumno. El saber escuchar a los demás, entender sus problemas y emociones ya que es

importante crear un vínculo de confianza que les permita a los maestros el desarrollo pleno de las habilidades de sus estudiantes para cumplir sus metas.

Los docentes deben de ser reforzadores sociales, a su vez mostrar interés particular por el bienestar de cada estudiante, por sus motivaciones y por sus necesidades de logro, entre otros aspectos; simplemente el tratar a los estudiantes como individuos que quedan bajo la responsabilidad del docente en su participación de formación integral, dejando a un lado actitudes de soberbia e intolerancia en aras de la excelencia académica, recordando que la calidad del maestro exige dar al alumno lo mejor de sí, en la búsqueda permanente del éxito individual y colectivo del grupo. (Vera Pedroza, E Infante, 2010)

El docente debería buscar algunas vías o canales para generar empatía entre la comunidad estudiantil y formar un vínculo de confianza alumno-maestro sin perder su profesionalismo y fomentar las aptitudes y actitudes de cada estudiante y demás miembros del colectivo escolar. Consideramos que las características negativas del concepto de identidad del personal administrativo, son las mismas que las del personal docente, pero atienden a diferentes circunstancias, como las que podrían ser: la falta de cohesión social debido a que no tienen una buena relación entre ellos, lo cual trae como consecuencia la división de poder entre los administrativos, docentes y directivos, provocada por la búsqueda del liderazgo y dominio en la institución que responde a los intereses de cada uno de los grupos.

El ritmo de vida actual demanda de todas las personas un amplio espectro de exigencias y necesidades que poco a poco se van convirtiendo en factores que estresan y afectan a todos los seres humanos en general, pero ahora nos remitiremos al caso de los docentes y en específico a quienes laboran en la escuela del subsistema UEMSTIyS.

Al clima de exigencia y alto nivel de estrés en el ámbito laboral se le conoce como *bornout*, lo cual se caracteriza por: el agotamiento (*exhaustion*); despersonalización y cinismo (*cynicism*) y desmotivación e insatisfacción en el trabajo, que conllevan a un pobre desempeño laboral (*ineffectiveness*), lo anterior como consecuencia de factores de estrés prolongados tanto en la esfera emocional como en

las relaciones interpersonales en el trabajo. (Greau Wiechers, Álvarez Cordero, y Sánchez Mendiola, 2007)

Conviene subrayar que dentro de las características señaladas por Graue las que se encuentran presentes en la comunidad escolar son; el agotamiento e insatisfacción, que conllevan a un trato despersonalizado hacia los alumnos generando un pobre desempeño laboral lo que trae como consecuencia una baja calidad educativa.

Métodos y materiales

Este proyecto de investigación tendrá un enfoque metodológico mixto; tanto cualitativo como cuantitativo. El enfoque cualitativo es debido a que se estudiará, analizará y mostrará los resultados de la problemática de todos los actores educativos en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas.

Dicha investigación cualitativa y cuantitativa, implica la utilización, recolección y análisis de una gran variedad de materiales-entrevista, experiencia personal, encuestas, historias de vida, observaciones, textos (revistas, periódicos, sitios web, etc.), que abordan y analizan la rutina y las situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de las personas y sus circunstancias particulares aquí planteadas. El enfoque cuantitativo se encuentra en la discretización de la información, obtenida de las encuestas y entrevistas de los actores educativos que influyen en nuestro objeto de estudio con la intención de que sean partícipes en vías de lograr una mejora en la institución.

Análisis FODA

El presente diagnóstico está relacionado con los actores educativos de la Escuela del subsistema UEMSTyS; así como los problemas por los que está atravesando cada uno de ellos en la actualidad, debido a una marcada falta de identidad, pertenencia, cohesión social y empatía dentro del plantel.



Figura 1. Los cuatro ejes del análisis FODA, desde los cuales se realizó el diagnóstico del *status quo* de los diferentes actores educativos.

Primeramente, se presenta el diagnóstico de necesidades a través de la Matriz FODA, para fundamentar las acciones que puedan llegar a aplicarse (Véase la explicación detallada de la figura 1 en la tabla 1).

Tabla 1. Resultados del análisis FODA realizado en la institución, con los diferentes actores educativos.

	Fortalezas	Oportunidades	Debilidades	Amenazas
E S T U D I A N T E S	*Participativos en eventos escolares. *Se asocian entre ellos para llegar a acuerdos comunes. *Muchos de ellos son dedicados. *Rapidez de organización para eventos.	-Su gran creatividad. -Unión y cohesión de ellos para la participación en eventos culturales y deportivos, tanto en la institución como en eventos fuera de ella. -Confianza en el personal docente y sus tutores.	*Muchos de ellos son muy indisciplinados, por lo tanto, hay poco respeto por el personal que labora en la institución. *Muchos de ellos no cuidan las aulas y son irresponsables. *Gran cantidad de ellos, tiran basura donde pueden por ejemplo: en pasillos, patios y aulas.	-Muchos de ellos son muy conflictivos. -Poco respeto a la institución y al personal que trabaja en ella. -Poco compromiso en su educación de la mayoría. -Falta de interés en eventos culturales de algunos de ellos.
D O C E N T E S	*Nuevos docentes en la institución. *Son Creativos y con nuevas técnicas de enseñanza.	-Participación en eventos culturales y deportivos de la mayoría. -Familiarización con nuevas técnicas de enseñanza y aprendizaje. -Cohesión de la mayoría de ellos para unirse en la	*Algunos de ellos son impuntuales. *Hay poco respeto por la autoridad de parte de algunos de ellos. *Poca participación en eventos escolares. *Poco apoyo para alumnos al momento	-La falta de compromiso de muchos de ellos para la educación y formación de los estudiantes. -Impuntualidad de algunos.

	*La mayoría son dedicados a su trabajo. *La mayoría apoyan a los alumnos en proyectos. *Todos cuentan con buena formación educativa (ya no hay Técnicos frente a grupo). *Continúan con su preparación docente mediante cursos de capacitación.	participación de eventos. -Fácil emprendimiento de proyectos con los alumnos y participación conjunta, con la obtención de excelentes lugares en eventos culturales en el Estado (canto, poesía, dibujo, proyectos de cómputo), por mencionar algunos.	de organizar eventos escolares. *Son pocos los que se involucran en la formación de los alumnos; sólo se limitan a cumplir con su trabajo (la enseñanza o cubrir un horario). *Algunos de ellos entran con comida a las aulas, poniendo el ejemplo de comer en el salón.	-Poco respeto a la autoridad de algunos de ellos. -Los conflictos entre el personal docente y administrativo.
A D M I N I S T R A T I V O S	*Muchos de ellos son dedicados a su trabajo. *Se intenta mantener una escuela limpia y en buenas condiciones. *Muchos de ellos siguen estudiando o tomando cursos de capacitación para mejorar su desempeño laboral. *Creativos.	-Participación en eventos deportivos. -Crecimiento en cuanto a estudios del personal. -La creatividad y cohesión de la mayoría.	*Algunos de ellos no respetan la autoridad. *Impuntualidad. *Muchas quejas al momento de hacer su trabajo. *Poca unión entre ellos. *Falta de dedicación a su trabajo de algunos de ellos. *No tienen autoridad para con los alumnos.	-La falta de cohesión entre ellos. -Poco respeto por la autoridad. -Falta de compromiso para su trabajo (son pocos los que trabajan bien y son propositivos). -Prepotencia, envidias entre ellos mismos, chismes para desacreditar a otros y hacer quedar mal al personal que si trabaja.

En la tabla de resultados del análisis FODA, se encuentra sistematizada la información de las encuestas para el análisis diagnóstico del proyecto.

De manera general, podemos decir que se tienen varias fortalezas dentro de la institución, dentro de las cuales se puede destacar la creatividad de alumnos, maestros y personal administrativo. Es importante señalar el amplio espacio o extensión de terreno propio de la institución, lo que permitiría el uso de espacios al aire libre, así

como la proyección de otras áreas; cabe señalar que se tiene reconocimiento de muy buena educación a nivel estado.

Dentro de las amenazas que se encuentran presentes en la comunidad escolar, se encuentran los conflictos frecuentes entre el personal administrativo, por falta de unión y empatía entre ellos mismos, así como la poca cohesión entre personal docente y administrativo, pues el ambiente que se vive es más bien de división y antagonismo.

Los directivos del plantel no tienen acciones autoritarias ni represivas para el personal que labora en la institución, esto desencadena la poca autoridad para con algunos docentes y administrativos debido a que ellos mismos fueron docentes en algún momento, por lo tanto, gran cantidad del personal que labora en la institución los ven como sus iguales y no como figura de autoridad.

Resultados

A partir del diagnóstico realizado, nos percatamos de las situaciones que se suscitan en la Escuela del subsistema UEMSTIyS; las cuales impactan en todos los actores educativos, en el caso de los estudiantes, manifiestan un alto grado de participación en eventos escolares, ya que se organizan de manera muy eficaz para llevar a cabo dichos eventos.

Primeramente, se discuten los resultados de la investigación que consta de 7 preguntas, aplicadas a los actores educativos y posteriormente el diagnóstico que consta de la Matriz FODA, para fundamentar las acciones que puedan llegar a aplicarse. *Grosso modo* las preguntas se presentan de la siguiente manera.

¿Cómo es que un estudiante pierde el respeto por su institución, por sus maestros y sus propios padres?

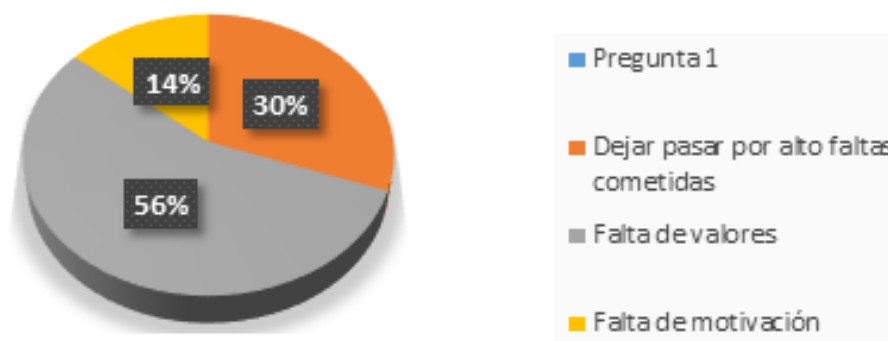


Figura 2. Gráfica correspondiente a la pregunta 1 de la encuesta aplicada a alumnos, maestros y padres de familia.

Como se muestra en la Figura 3, la falta o pérdida de valores es un factor de suma importancia en el respeto de los estudiantes hacia su institución educativa, sus maestros y de propios padres, ya que el 56% de los encuestados opinan que es el elemento primordial al perder el respeto; por otro lado, el 30% de los encuestados cree que el dejar pasar por alto las faltas que se cometen es otra causa de pérdida de respeto y por último, el 14% considera que la falta de motivación de los padres y maestros afecta a los estudiantes, ocasionando la falta de respeto tan marcada en muchos de los alumnos que asisten a la escuela del subsistema UEMSTIyS.

¿En qué momento el docente pierde el interés por la educación y formación de sus alumnos, además del buen desempeño de su trabajo?

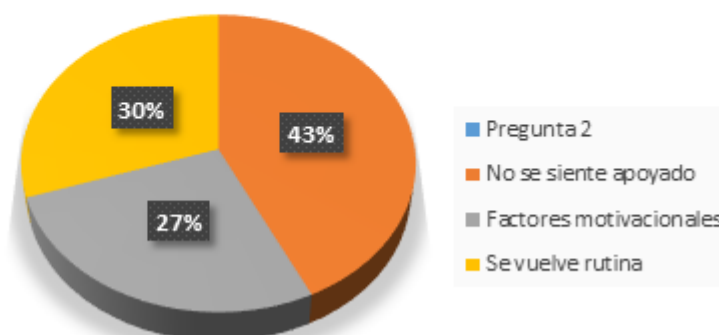


Figura 3. Gráfica correspondiente a la pregunta 2 de la encuesta aplicada a alumnos, maestros y padres de familia.

En la Figura 4, el 43% de los encuestados considera que el docente al no sentirse apoyado en su desempeño laboral, ocasiona que pierda el interés en la educación y formación de sus alumnos; otro factor de importancia para que un profesor baje su rendimiento laboral, en opinión de las personas a quienes se aplicó la encuesta con un 30% es la rutina diaria; para finalizar, el 27% piensa que al carecer de motivación en su trabajo, el maestro va perdiendo su estimulación para desempeñarse de una forma más adecuada.

¿Cuándo a un empleado le deja de importar su trabajo y se vuelve una rutina?

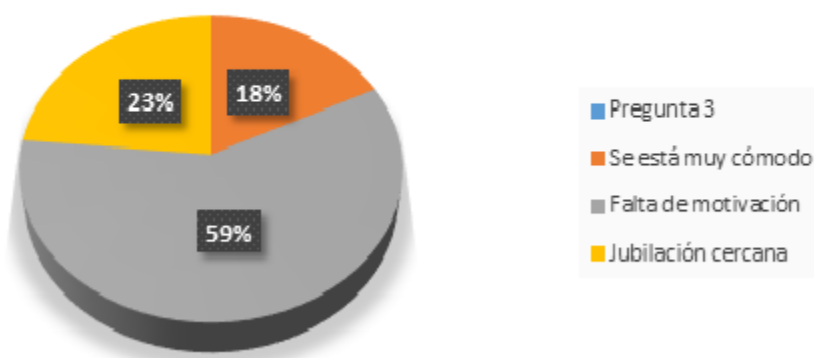


Figura 4. Gráfica correspondiente a la pregunta 3 de la encuesta aplicada a alumnos, maestros y padres de familia.

En la Figura 5, el 59% de las personas a quienes se aplicó la encuesta considera que la falta de motivación en los empleados es factor primordial para que un trabajador le deje de importar su desempeño laboral; por otro lado, el 23% considera que al acercarse la jubilación de dicho trabajador es cuando su empleo le deja de importar. Para concluir, el 18% de los encuestados opina que cuando un trabajador se encuentra muy cómodo en su trabajo es cuando le deja de importar el mismo.

¿Por qué a un padre o madre de familia le deja de importar la educación de sus hijos y se vuelve una molestia o problema para ellos?

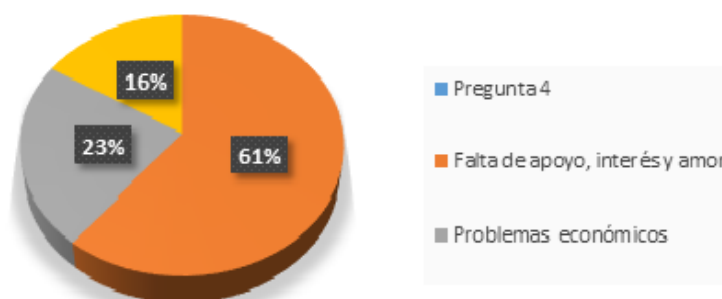


Figura 5. Gráfica correspondiente a la pregunta 4 de la encuesta aplicada a alumnos, maestros y padres de familia.

De acuerdo con la ilustración 6, el 61% de las personas que fueron encuestadas piensan que la falta de apoyo, interés y amor es el principal factor para que a un padre de familia le deje de importar la educación de sus hijos; por otro lado, el 23% opina que los problemas económicos por los que están atravesando los padres en la actualidad influyen en el interés de la formación de sus congéneres. El 16% considera que la falta de preparación de los padres influye directamente al dejarles de importar la educación de sus hijos.

¿En qué momento las instituciones pierden su objetividad, fundamentos y esencia, dejando de lado un modelo de educación de calidad para sus alumnos y en ocasiones hasta lucrando?

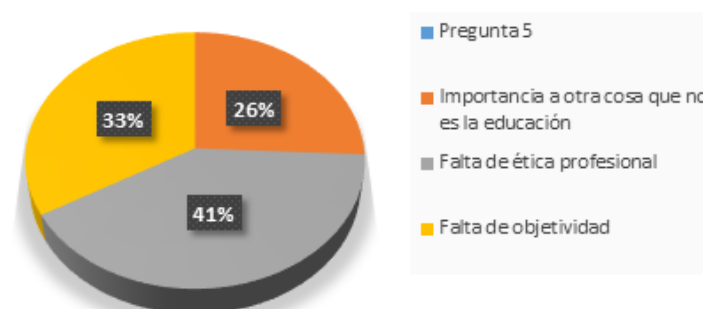


Figura 6. Gráfica correspondiente a la pregunta 5 de la encuesta aplicada a alumnos, maestros y padres de familia.

Las instituciones educativas son la base de la formación estudiantil, sin embargo, la falta de ética profesional de dichas instituciones es lo que ocasiona la

pérdida de objetividad, fundamentos y esencia en la opinión del 41% de los encuestados; el 33% piensa que es la falta de objetividad lo que causa que las instituciones puedan lucrar con los alumnos. Por otro lado, cuando se le da importancia a otra cosa que no es la educación, es cuando las instituciones dejan de lado un modelo de educación de calidad, es lo que considera el 26% de las personas a quienes se aplicó la encuesta.

¿Cuándo es que se pierde la unidad entre las personas que trabajan en una institución?

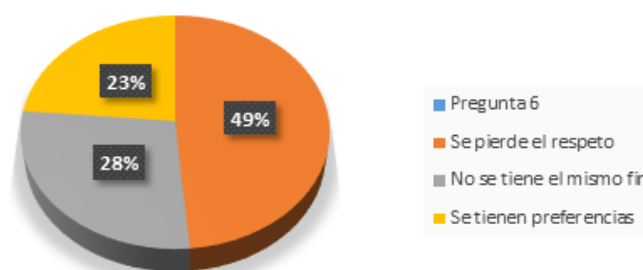


Figura 7. Gráfica correspondiente a la pregunta 6 de la encuesta aplicada a alumnos, maestros y padres de familia.

En la figura 8, el 49% de los encuestados opina que cuando se pierde el respeto entre los trabajadores, se pierde la unidad entre las personas que laboran en una institución; sin embargo, el 28% piensa que es cuando no se tiene el mismo fin, para finalizar el 23% considera que la falta de unión ocurre cuando se tienen preferencias entre los empleados por parte de los superiores.

¿Cómo hacer para buscar la unidad y el trabajo en equipo de todos los integrantes de una institución educativa?

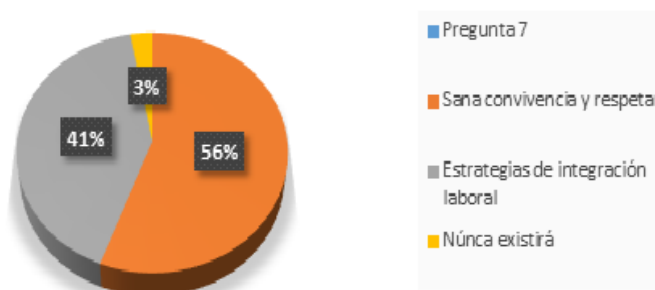


Figura 8. Gráfica correspondiente a la pregunta 7 de la encuesta aplicada a alumnos, maestros y padres de familia.

Por último, al buscar la cohesión de los trabajadores, en opinión del 56% de las personas que fueron encuestadas, la sana convivencia y respetar a los demás es un pilar fundamental para dicha cohesión; el 41% considera que se deberían de implementar estrategias de integración laboral y sólo el 3% piensa que la unidad y trabajo en equipo nunca existirá.

Conclusiones

Derivado de los resultados obtenidos a través del FODA, consideramos que estamos ante un problema multinivel, que debe atenderse desde todos los ángulos posibles, por lo que consideramos que las tutorías y asesorías deberían de dejar de pensarse, como se viene haciendo de manera tradicional, únicamente para los alumnos, pues los actores educativos son diversos y *todos* de alguna u otra manera influyen en el desarrollo de la institución.

Proponemos que se impartan tutorías y asesorías atendiendo a la agenda 2030 de la UNESCO en base a tres ejes: Convivencia Armónica y Negociación de Conflictos, Cultura para la Paz, Resiliencia. Cada uno de ellos contemplará diversas actividades que serán encaminadas a los diversos actores educativos del plantel. Anexamos una carta de actividades para trabajar, en una primera etapa, dichos ejes. (Anexo 1)

De este proyecto, esperamos resultados positivos, que proporcionarán mayor fluidez en la mejora sustancial de los canales de comunicación, por lo que permitirá trabajar en la construcción de la identidad y pertenencia de los actores educativos, lo que brindaría la posibilidad de crear la mejora de los canales de empatía y cohesión social que nos conduciría a pensar en la posibilidad de consolidar condiciones realistas y eficientes para el desarrollo de una educación de calidad en la cual se contemple el quehacer de todos y cada uno de los actores educativos.

Referencias bibliográficas

GOODENOW, C., y GRADY, K. (14 de julio de 2010). *La relación entre la pertenencia a la escuela y los valores de los amigos a la motivación académica entre*

los estudiantes adolescentes urbanos. en

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220973.1993.9943831>

GREAU WIECHERS, E., ÁLVAREZ CORDERO, R., y SÁNCHEZ MENDIOLA,

M. (01 de junio de 2007). *El Ejercicio Actual d e la Medicina.* en

http://www.facmed.unam.mx/sms/seam2k1/2007/jun_01_ponencia.html

Identidad Y Educación. (2010). *revista educación*, 20.

OCDE . (2010). *Acuerdo de cooperación México- OCDE para mejorar la educación de las escuelas mexicanas.* en <https://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>

SEÑORINO, O., y BONINO , S. (s.f.). *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*

(ISSN: 1681-5653). en

[file:///C:/Users/karen/Downloads/332Senoriino%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/karen/Downloads/332Senoriino%20(1).pdf)

SOLERA, C. (21 de 01 de 2014). *Violencia afecta a 7 de cada 10 en preparatoria.* en

<http://www.excelsior.com.mx/nacional/2014/01/21/939437>

VERA PEDROSA, A., e INFANTE, T. D. (2010). Una perspectiva sobre las

actitudes y el deber ser de los doncentes en el aula escolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 54.

Reseña del II Congreso Internacional en Investigación Educativa 2018 ***Paradigmas, retos y perspectivas de la investigación educativa***

Fernando Carreto Bernal

fcarretomx@yahoo.com.mx

Aurora Guadalupe Martínez Ponce

aumar.ponce@gmail.com

Universidad Autónoma del Estado de México

Facultad de Geografía

Del 11 al 13 de noviembre del 2018 se celebró en la ciudad de Toluca, Estado de México, el II Congreso Internacional en Investigación Educativa 2018, organizado por la Red de Cuerpos Académicos en Investigación Educativa de la UAEM. Las sedes en donde se llevó a cabo fueron, la Facultad de Geografía como principal, la Facultad de Humanidades y el Instituto de Investigaciones de la Universidad (IESU) todas de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

Para matizar el trabajo multidisciplinario en materia educativa se les invitó a investigadores, docentes y estudiantes a desarrollar y compartir experiencias u objetivos por medio de distintos productos de calidad académica como Ponencias presenciales, Capítulos de libro, Artículos científicos, Carteles, Exposiciones de libros y Conferencias.

La estructura del CIIE 2018, se organizó en cinco temáticas principales las cuales también representan las líneas de investigación en las que se dividen los integrantes de la RedCA: I. Ciencias Sociales y Naturales el cual se subdivide en nueve sub ejes, II. Ciencias de la Salud subdividido en seis sub ejes, III. Ciencias de la comunicación y tecnologías de la información derivado en cuatro sub ejes, IV. Educación Media Superior dividido en cuatro sub ejes al igual que, V. Formación y práctica docente.

Además, a través de este evento se pudo reflejar el trabajo colaborativo de la REDCAIE con instituciones de la Internacionales y de la República mexicana las cuales están enfocadas a la investigación educativa:

Del Estado de México:

- UAEMéx, (Facultad de Geografía, IESU, Facultad de Humanidades, Facultad de Medicina, DECyD, Facultad de Turismo, Facultad de Ciencias de la Conducta, Facultad de Ciencias Agrícolas, Casa Tlalpan, Centro Universitario de Zumpango).
- ISCEEM, sede Toluca y Tejupilco.
- Escuela Normal Superior del Valle de Toluca, Escuela Normal Superior de Toluca, Centenaria y Benemérita Escuela Normal de Profesores, UPN Nezahualcóyotl, Universidad Azteca.

De la Ciudad de México: el IPN, la UNAM, la UPN Ajusco.

Del Estado de Guanajuato: Escuela Normal de Guanajuato/Del Estado de Durango: la Escuela Normal Rural Guadalupe Aguilera/Del Estado de Veracruz: la Facultad de Pedagogía Región Veracruz/Del Estado de Michoacán: Universidad de la Ciénaga, Centro Regional de Educación Normal/Del Estado de Puebla: la UAP/Del estado de Tabasco: la Universidad Mundo Maya campus Villahermosa/Del Estado de Chihuahua: Escuela Normal de Parral/Del Estado de Campeche: la Escuela Normal Rural Justo Sierra Méndez/Del Estado de Durango: Escuela Normal Rural Guadalupe Aguilera/Del Estado de San Luis Potosí: Benemérita Escuela Normal de SLP/Del Estado de Chiapas: la Universidad Autónoma de Chiapas. De EEUU: la Universidad de Nova Southeastrn/De Colombia: la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. D.C./De Perú: Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.

El día 14 de noviembre del 2018 y con una extraordinaria afluencia de asistentes se llevó a cabo la esperada inauguración del evento con la presencia de autoridades que brindaron la oportunidad de realizar dicho evento, además del coordinador principal de la RedCAIE el Dr. Fernando Carreto Bernal, quien por su ardua labor la Red sigue en constante crecimiento.

El arranque del evento se inició con la conferencia principal *La investigación en el estudio de la creatividad* impartida por el Dr. Carlos Alberto González Quitián de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá D.C.

A su vez, en las presentaciones de libro *Cyberbullyng* y *delitos invisibles*, experiencias psicopedagógicas de los autores Dra. Tania Morales Reynoso y Dra.

Carolina Serrano Barquín. Por su parte el PhD. Ramón F. Ferreiro Gravié de la Nova Southeastern University U.S.A. presentando el libro *El Maestro investigador. El Método HAVY*.

Así también, el Dr. Fernando Carreto Bernal realizó la presentación del libro Fundamentos Teóricos-Metodológicos y Procedimentales en Investigación Educativa. Si bien, la Dra. María Dolores García Perea del Instituto Superior del Ciencias de la Educación del Estado de México, presentó los libros *El investigador educativo en las sociedades del conocimiento y de la información Tomo I y II*, así como el libro Formación, Concepto vitalizado por Gadamer.

El Dr. Luis Alan Acuña Gamboa de la Universidad Autónoma de Chiapas participó con el seminario “*Formación de Investigadores Educativos*”. Además de presentar la *Revista Sinergias Educativas*.

En total, se recibieron 141 contribuciones de las cuales se derivaron 84 Ponencias, 17 Capítulos de libro y 30 Artículos científicos, en suma, se contó con el interés de 328 asistentes que por líneas temáticas se distribuyeron de la siguiente manera:

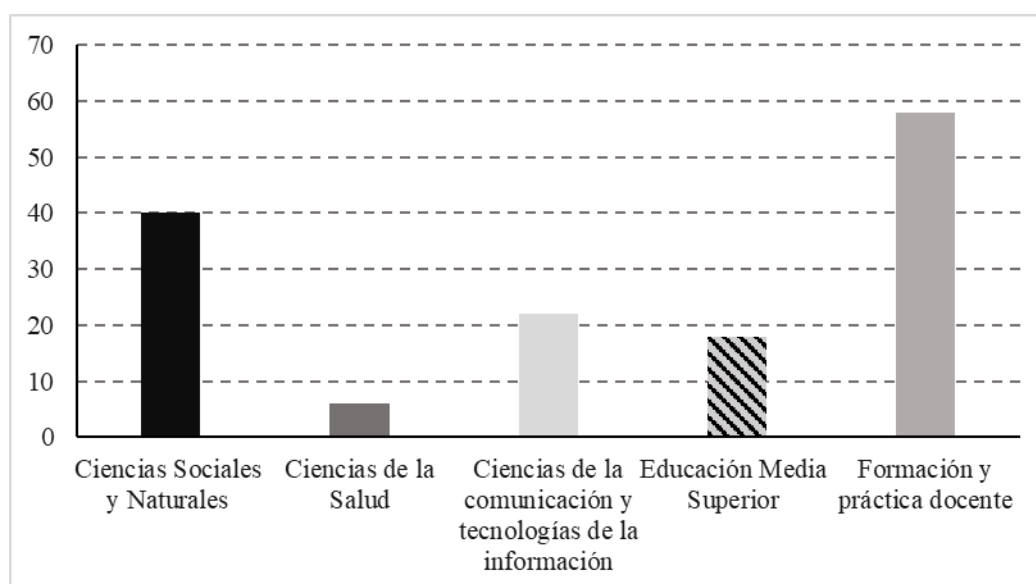


Figura 1. Número de contribuciones por temática del II CIIE 2018

Sobre las tendencias de los trabajos en cuanto a los ejes temáticos y las modalidades de participación, se derivan los siguientes resultados

Ejes temáticos	Ponencias	Artículos	Capítulos de libro	Total
I. Ciencias Sociales y Naturales	29	5	6	40
II. Ciencias de la Salud	3	1	0	4
III. Ciencias de la comunicación y tecnologías de la información	11	8	2	21
IV. Educación Media Superior	11	5	2	18
V. Formación y práctica docente	40	11	7	58
Total	84	30	17	141

De la tabla anterior se infiere como resultados significativos que el evento tuvo una mayor participación en la transmisión de las experiencias en cuanto a la práctica docente, así como los procesos de formación, ambos a manera de ponencias, siendo las escuelas normales las instancias especialistas con mayores aportes en este aspecto. En segundo y tercer nivel de participación fueron la modalidad de artículo científico y el capítulo de libro respectivamente.

Finalmente, en la clausura del evento cerrada con unas palabras de la Dra. Marcela Virginia Santana Juárez, Coordinadora de Estudios Avanzados, Mtra. Nancy Sierra López encargada del Departamento de Planeación de la Facultad de Geografía, así como el Dr. Fernando Carreto Bernal y demostraciones artísticas del ballet folklórico de la UAEM. Con emotiva gratitud de los asistentes a este evento se les hizo la cordial invitación para el III CIIE 2020 cuya sede se informará más adelante. No obstante, se comunica la continuidad del trabajo en la organización de estos eventos en beneficio del fortalecimiento de la investigación educativa multidisciplinaria en México y más allá de sus fronteras geográficas.