

EL ESTUDIO DE LA REALIDAD EDUCATIVA A PARTIR DE SUS ACTORES



Coordinadores
Arturo Barraza Macías
Víctor Gutiérrez Olivárez

Autores:

Eduardo Hernández de la Rosa
Martín Muñoz Mancilla
Emanuel Rodríguez Rodríguez
Octavio Salas Rodríguez
Arturo Barraza Macías
Saúl Elizarrarás Baena
Javier Damián Simón

ISBN: 978-607-9003-32-6



9 786079 003326



EL ESTUDIO DE LA REALIDAD EDUCATIVA A PARTIR DE SUS ACTORES

COORDINADORES

ARTURO BARRAZA MACÍAS
VÍCTOR GUTIÉRREZ OLIVÁREZ

Autores

Eduardo Hernández de la Rosa, Martín Muñoz Mancilla, Emanuel Rodríguez Rodríguez, Octavio Salas Rodríguez, Arturo Barraza Macías, Saúl Elizarrarás Baena y Javier Damián Simón

Primera edición: Enero de 2017
Editado en México
ISBN: 978-607-9003-32-6

Editor:
Instituto Universitario Anglo Español

Obra dictaminada por un comité científico formado ex profeso (ver pg. 116).

Corrector de estilo:
Paula Elvira Ceceñas Torrero

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO UNO EVALUACIÓN INSTITUCIONAL: LA VISIÓN DEL DIRECTIVO EN LA ACREDITACIÓN <i>Eduardo Hernández de la Rosa</i>	8
CAPÍTULO DOS LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: ¿REQUERIMIENTO O COMPETENCIA PROFESIONAL PARA LOS DOCENTES DEL SIGLO XXI? <i>Martín Muñoz Mancilla y Emanuel Rodríguez Rodríguez</i>	49
CAPÍTULO TRES ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO PROACTIVO AL ESTRÉS LABORAL QUE UTILIZAN LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA <i>Octavio Salas Rodríguez y Arturo Barraza Macías</i>	59
CAPÍTULO CUATRO FORMACIÓN EN ESTOCÁSTICOS COMO PARTE DE UNA CULTURA MATEMÁTICA BÁSICA INTEGRAL PARA ESTUDIANTES Y DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA SUPERIOR: SU ANÁLISIS EN LA PROPUESTA CURRICULAR 2016 <i>Saúl Elizarrarás Baena</i>	71
CAPÍTULO CINCO SOBREVIVIENDO A UN SISTEMA UNIVERSITARIO DE ALTA EXIGENCIA: VALORACIONES DE ALUMNOS PRÓXIMOS A EGRESAR. <i>Javier Damián Simón</i>	87
EVALUADORES	116

INTRODUCCIÓN

La realidad educativa se presenta, ante sus investigadores, como un fenómeno caracterizado por la multidimensionalidad, la simultaneidad y la inmediatez. Estos rasgos la hacen difícilmente asequible y la protegen de cualquier reduccionismo.

La tradición científica postpositivista ha hecho caso omiso a estas dificultades y ha procedido a su estudio fragmentando esta realidad en áreas, campo y temas de estudio, lo que ha generado las ciencias de la educación y la proliferación de modelos teóricos altamente reduccionistas. Para superar lo limitado de esta visión se ha querido recurrir a visiones inter y transdisciplinarias sin mucho éxito.

Por su parte, la perspectiva fenomenológica centra su atención en el estudio de las interpretaciones de los agentes educativos. Este tipo de estudios se ha orientado, de manera más particular, a algunos campos y temas de estudio; sin embargo, la acumulación de este tipo de estudios no ha reflejado un avance substancial en estos campos de conocimiento y se ha transformado en un terreno árido altamente idiosincrático.

Ante estas perspectivas, y sus obvias limitaciones, emergen otras líneas de indagación, entre las cuales cabe destacar la sistémica por su heurística positiva. Desde una visión sistémica, la realidad educativa comprende siempre una pluralidad de subsistemas que interactúan entre sí para otorgarle significación plena; esta visión de la realidad educativa genera un amplio margen de posibilidades de actuación social, por lo que las unidades de acción social, que son los actores individuales y colectivos en interacción dentro del sistema de relaciones sociales, disponen de un margen, a veces reducido y a veces amplio, de posibilidades de acción.

La aceptación explícita de estas ideas obliga a considerar que un actor puede ser un individuo, un grupo, un colectivo o una sociedad. Todos estos tipos de actores se imbrican simultánea y mutuamente en su acción social, al grado que

un individuo puede actuar en función de su idiosincrasia, pero también como representante de diversos grupos o de su sociedad.

Bajo esta premisa un actor social, en lo general, o un actor educativo, en lo particular, cuenta con cierto margen de posibilidades de acción que le es propio y que por lo tanto le otorga cierta libertad para no responder exacta o exclusivamente a determinaciones estructurales de la sociedad. Esta acción estructurada, pero a la vez estructurante, de la realidad, hace que adquiera relevancia el estudio de la realidad educativa desde la perspectiva del actor educativo.

Bajo esta lógica se integra el presente libro que se compone de cinco trabajos que pretenden abordar partes específicas de la realidad educativa tomando como eje de análisis y/o de investigación a determinado actor educativo.

En el primer capítulo Eduardo Hernández de la Rosa se aproxima al estudio de los procesos de acreditación o reacreditación de programas educativos en el nivel superior, durante el periodo de enero a diciembre 2014, desde las representaciones sociales de los directores de facultad de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

En el segundo capítulo Martín Muñoz Mancilla y Emanuel Rodríguez Rodríguez abordan el campo de la formación docente centrando su atención en los retos que enfrentan los docentes actualmente, como son la formación tecnológica; la incorporación de políticas neoliberales y la emergencia del modelo de formación por competencias.

En el tercer capítulo Octavio Salas Rodríguez y Arturo Barraza Macías emprenden el estudio de las estrategias de afrontamiento proactivo que utilizan los maestros de educación primaria para enfrentar las situaciones de estrés que viven en la cotidianidad de su práctica profesional.

En el cuarto capítulo Saúl Elizarrarás Baena formula, de manera central, una propuesta educativa que incorpora la formación de estocásticos para docentes y estudiantes de los niveles de Educación Básica y Educación Media Superior.

En el quinto capítulo Javier Damián Simón aborda la presencia/ausencia de ciertas situaciones pedagógicas que pueden influir en la deserción de alumnos universitarios.

Como se puede observar, en esta presentación sucinta, estos cinco trabajos abordan partes específicas de la realidad educativa tomando como ejes de análisis a tres tipos de actores educativos: directivos, docentes y alumnos. A manera de colofón, de esta introducción, solo resta invitar a los potenciales lectores a que exploren en sus páginas la concreción de estos estudios.

CAPÍTULO UNO

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL: LA VISIÓN DEL DIRECTIVO EN LA ACREDITACIÓN

Eduardo Hernández de la Rosa
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Resumen

El presente documento muestra parte de los resultados de una investigación más amplia, sobre los procesos de acreditación o reacreditación de programas educativos en el nivel superior durante el periodo de enero a diciembre 2014. El objetivo de la investigación fue *Identificar las representaciones sociales de los directores de facultad en torno a los procesos de acreditación o reacreditación en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, durante el periodo de enero a diciembre 2014, para tener un panorama general sobre la forma en la que son entendidos estos procesos por quienes representan a una comunidad universitaria.* El constructo teórico metodológico fue el de representaciones sociales bajo la perspectiva antropológica-etnográfica de tipo militante, con un enfoque cualitativo que aplicó las técnicas de observación y entrevista, mientras que los resultados se trabajaron a través del análisis de contenido y el esquema de representaciones sociales. Dichos resultados se muestran de manera inductiva. Entre las conclusiones más relevantes, se encontró como campo de la representación que las opiniones coinciden en definir a la acreditación o reacreditación como un “proceso” orientado a la obtención del reconocimiento social, apoyo económico y garantía de calidad. Aunque también miran al proceso como uno de carácter requisitorio y hasta cierto punto estresante, por lo que su orientación es benéfica en cuanto al impacto, pero negativa en cuanto a su desarrollo.

Problematización

El contexto social actual permeado por condiciones estructurales como la globalización, la incertidumbre, el riesgo y el conflicto social, han promovido una serie de reajustes geopolíticos y económicos en todo el globo. Dicha situación ha impulsado que ámbitos como el de la educación sean incluidos en los acuerdos por la homologación de lenguajes en pro del eslogan de la calidad y de los principios del neoliberalismo. De acuerdo a lo anterior, la condición estructural de la globalización, a través de sus pilares la revolución tecnológica y la sociedad del conocimiento han reconfigurado las tendencias dentro de la economía, la política y la cultura, ámbitos que han impactado a la educación de manera profunda, de tal manera que no es posible concebir al ámbito educativo en su totalidad ni tampoco analizarla bajo perspectivas teóricas que son estáticas como el estructuralismo

clásico y no alcanzan a mirar los movimientos líquidos que se dan en la cotidianidad.

Las universidades cuyos orígenes se encuentran en los principios decimonónicos han tratado de sostenerse sin el escrutinio de las tendencias macroeconómicas y cosificadoras del monopolio neoliberalista, sin embargo, su constitución dentro de la estructura estatal las construyó como instituciones que estarían bajo el resguardo, regulación y administración del Estado garantizando los intereses de quienes ven en las universidades un insumo para la lógica del mercado. Sin embargo, aún con la autonomía de algunas instituciones de este tipo, el Estado ha podido adentrarse en las entrañas de estas instituciones mediante el principio del accountability y por ende de la evaluación, principalmente bajo el modelo romano donde según palabras de Neave (2001) está orientado por la desconfianza de lo que acontecía dentro de estas instituciones. Especialmente porque ellas, se convirtieron en elementos centrales para satisfacer a la sociedad del conocimiento, al lado de ellas también habrá otras instituciones dedicadas a la capacitación de recursos humanos para el empleo, no obstante, las Instituciones de Educación Superior (IES), serán condicionadas a consolidar productos de calidad y de conocimiento aplicativo, por lo que los resultados que demuestren son vitales para el Estado, de esta forma adentrarse y regular los resultados permitiría el Estado asegurarse de que la formación cumpliera las expectativas sociales y económicas del país.

El control del financiamiento para las Instituciones de Educación Superior y por consiguiente el reconocimiento social, estaría mediado por el Estado quien pese a surgir del imaginario social, como un benefactor, sufriría una metamorfosis para transformarse de un “Estado Evaluador” que centraba su atención en la obtención de resultados y por ende transitando al “Estado auditor o contralor” (Villaseñor García, 2003, p. 27) que ya no condicionaría el financiamiento y reconocimiento social, sino que ahora los controlaría como medio para enfrentar los poco visibles procesos internos desarrollados por las universidades. Esta dinámica se insertaría con la intención de desarticular la desconfianza en este tipo de procesos.

De las estrategias que el Estado auditor desarrollaría para el control de las IES estarían la certificación y acreditación; dichas estrategias se accionarían a partir de políticas tecnocráticas, las cuales traían consigo la ejecución de nuevas formas de administración encaminadas a la eficacia y eficiencia, en palabras de Comboni Salinas y Juárez Núñez (2013) estas formas se mostraban como una vía para la organización de la academia. El privilegio del alcance de objetivos y la economía que pudiera desarrollarse para lograr estos, sería la máxima, que orientaría todos los procesos de los mecanismos de certificación y acreditación.

Pese a que los procesos (evaluación, calidad, enseñanza, comunicación, interacción, impacto, autonomía) que se generan en, por y para las IES, ya han estado en la mira de muchos investigadores, estudiosos o epistemofilos de la educación (Parcerisa Aran, 2008; Valenti & Varela, 1997; Baptista Lucio, 2007; Gutiérrez, Carrera, Marín, Narváez, Pérez, 2006; García Pérez, 2010; Puebla Espinoza, 2013; Velázquez Albo, 2012) es menester el estudio de todos los actores involucrados. Pues es a través de estos análisis que se logran desarrollar estrategias que potencien los procesos que en ella cobran vida.

Como resultado de los planteamientos anteriores, el imaginario social de las personas involucradas dentro de los procesos de las IES, pronto se adecuaría a un drama universitario idealizado bajo el yugo de la calidad, evaluación, certificación, acreditación y estándar, en suma: homologación. Ante la situación expuesta se hace necesaria la investigación de este drama y de su representación social en las personas que se involucran y dirigen los procesos institucionales: los Directores.

En este sentido, pese a que las IES que se conocen hoy en día ya mantienen una estructura organizacional definida, la estructura de gobierno de las IES tal como la conocemos actualmente, es resultado de múltiples movilizaciones sociales y ajustes principalmente político-económicos, sin embargo, la mira sobre los dirigentes universitarios y el gobierno de las IES ha sido estudiada de manera muy escasa.

Dicha escases, se ha generado pese a la importancia que tiene conocer el funcionamiento, procesos y decisiones que se toman en los estratos más elevados

de los sistemas universitarios y sus células. En este tenor, el conocer dichas actividades, permite generar estrategias que puedan sobrellevar los procesos institucionales de gestión y academia hacia una simbiosis más que de exclusivismos.

La Dirección y por consiguiente el gobierno de las IES resulta de vital importancia al momento de comprender las configuraciones que se crean y recrean en los espacios de la comunidad universitaria. De dar por menospreciado el estudio de estos niveles, se puede caer en el juego de la caja negra, en el que se conoce la existencia de la caja y sus misterio, pero se evita conocerlos pese a su necesidad y urgencia en una comunidad globalizada y que apuesta a la transparencia. El dirigente de una institución puede ser considerado como una figura de poder, que tiene a su mando y representación a una organización y la consecuente dirección de los procesos institucionales.

Dentro de la configuración de las Instituciones de Educación Superior, podemos identificar de manera más empírica la demarcación de dos grandes gremios que toman el control de las IES y por consiguiente las dirigen, estos grandes grupos son el de los académicos con alto rango y la administración con la alta gerencia.

La definición de cada uno de estos grupos y el consecuente poder que puedan representar estará en función de la aceptación y oposición que pueda ejecutarse para lograr gobernar a la comunidad universitaria. En este propósito las directrices que se establezcan orientaran cada uno de los procesos de control (Diagnóstico, Planeación, Organización, Dirección y Control) en la misma IES y en cada una de las células que la conforman. La formación que le preceda al Director, lo posibilitara para emprender acciones en uno u otro sentido, es decir, lo académico o lo administrativo.

En este orden de ideas, el Director se caracteriza por ser uno de los agentes angulares que conforman la estructura de gobierno de cada una de las células que componen a una IES, ya que ellos se ven comprometidos, como se mencionó anteriormente, en la doble función que engloban sus responsabilidades; su acción se dinamiza bajo la sombra de un académico-manager (Castro, 2006)

binomio prático que engloba (habilidades gerenciales-académicas, que busquen guiar, orientar, valorar, liderar, gestionar y tomar decisiones para el beneficio del gremio al que representan) una actividad compleja tanto para el sujeto que representa esa situación como para los procesos de la IES.

En relación a esto, en la dirección de una facultad, la gerencia y la academia promueven una actividad compleja. La primera (gerencia) que tiene que ver con el control general de las actividades de gestión, que busquen establecer el servicio adecuado para la comunidad universitaria, asimismo el proceso gestionable, buscare engendrar procesos que garanticen la calidad y vinculación armónica de los procesos que engloba una facultad; y segundo (academia), que tiene que ver con el seguimiento de los planes de estudio impartidos en las instalaciones de la facultad.

Tomando en cuenta estas consideraciones, se englobaran tanto las adecuaciones y reestructuraciones curriculares, como la acreditación de su calidad y certificación de los procesos, los cuales se ejecutan para el servicio de la comunidad universitaria y social, al respecto Castro (2006) concuerda y asegura que la doble función de la dirección se conglera en las coordinación de estas bajo la intervención de múltiples variables, por lo que el logro o no de los objetivos estará condicionado a las circunstancias contextuales y subjetivas que enmarque el dirigente de la facultad.

De esta manera la premura de la actualización progresiva y permanente sobre todos los directores al estar frente a una organización como lo es una facultad, pondrá al descubierto la planeación, organización, dirección, control u orientación de los procesos que dirige, incluyendo los encaminados a la acreditación de alguno de sus programas educativos.

Aún a pesar de que el académico-manager (director) de la unidad académica (facultad) mantiene una estructura de gobierno compuesta por el secretario y coordinadores, aunado a la aparente orientación de un consejo universitario, la valoración y toma de decisiones que el director tome traerá dos dimensiones a observar, el sentido (paradigmático raíz) del que parte y la

consecuente representación e influencia de la misma que ejecuta sobre un proceso.

A partir de los planteamientos previos es que surge la necesidad de identificar cual es la visión que tienen los directivos respecto a los procesos de acreditación o reacreditación de sus programas educativos, especialmente debido a que ellos son quienes representan a sus respectivos gremios y por consiguiente otorgan pautas para el fortalecimiento de la identidad institucional bajo los diferentes criterios de evaluación que hacen que una institución pueda garantizar confianza a la sociedad y que esta le reconozca su papel. Así, la pregunta de investigación que oriento esta investigación fue:

¿Cuáles son las representaciones Sociales de los Directores en torno al Proceso de Acreditación?

Mientras que el objetivo general fue:

Identificar las representaciones sociales de los directores en torno a los procesos de acreditación o reacreditación en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, durante el periodo de enero a diciembre 2014, para tener un panorama general sobre la forma en la que son entendidos estos procesos por quienes representan a una comunidad universitaria.

De esta forma es que se inician las reflexiones sobre la cotidianidad recuperando la voz de los propios actores y por consiguiente sus representaciones sociales.

Marco Teórico-Referencial

La necesidad de construir un marco teórico-referencial tuvo la finalidad de auxiliar a los investigadores a analizar ciertos aspectos en torno a la evaluación y por ende dentro su racionalidad. Así, dentro del lenguaje de la homologación, se encuentran tres constructos que al paso del tiempo otorgan el corpus teórico y pragmático del mecanismo de la acreditación. Por lo que se hace necesario discutirlos para comprender los procesos de acreditación o reacreditación y la representación social de estos por parte de los directivos. La calidad, el estándar y la evaluación, han permeado el discurso universitario. Cada una responde a

racionalidades diferentes, empero, su relación es intrínseca, especialmente cuando estas se ubican en espacios como la universidad, y su institucionalización, para ser consideradas como Instituciones de Educación Superior (IES), que las ubica dentro de las instituciones del Estado.

La calidad, si bien ha tenido un tránsito histórico largo, sus tendencias han sido las más variadas, así algunas de ellas son:

Control de Calidad (CC); Control estadístico de Calidad (CEC); Control estadístico de proceso (CEP); Control de Calidad de los proveedores (CC); Control de calidad en el desarrollo de nuevos productos (CC); Control de calidad en el departamento de ventas y las redes de distribución (CC); Control de calidad en las industrias de la construcción y de servicios (CC); Control de calidad Total (CCT); Control de calidad para toda la empresa (CCTE); Control de calidad para todo el grupo (CCTG); Círculos de control de calidad (CCC). (Valenzuela Ojeda, 2007, p. 17).

A partir de lo anterior, encontramos diferentes formas de concebir a la calidad, este proceso ha transcurrido de manera heterogénea y paralela a la de los sistemas de producción empresariales, mostrando con ello el modo en que las organizaciones comprenden y reaccionan a las circunstancias mercantiles, desde elaborar productos que se ajustan a los requisitos de producción, hasta los requerimientos que exigen los clientes. En este tenor Pérez Juste (2000) nos da algunas pistas sobre las dimensiones y por tanto concepciones que pueden generarse para comprender a la calidad desde su multidimensionalidad. Estas dimensiones son las de disciplinas académicas, reputación, consistencia, resultados, satisfacción y organización, con base en estas dimensiones se podrá comprender en qué medida o cual es orientación de una noción de calidad. Aunado a ello reconocemos de acuerdo a la experiencia empírica una aplicación tripartita en las definiciones de calidad: pragmáticas, teóricas y orientadoras.

Para aclarar estas, las definiciones pragmáticas las ubicamos como construcciones que buscan de manera operativa la solución de un problema por el ejemplo el modelo de Deming (1989). En cuanto a las de tipo teórico podemos describir el modelo que describe Pérez-Juste (2000) con el Modelo Europeo, puesto que se centra en la descripción mediante la teorización, de los procesos que subyacen a la construcción de calidad. Finalmente los de tipo orientativo, pese

a que componen elementos pertinentes para el desarrollo de procesos orientados a la calidad, su descripción se enfoca en la conducción orientada, sin una antelación a un posible resultado, esto es las actividades buscaran generar un proceso continuo en el que la coherencia y pertinencia de las mismas sea supervisada constantemente. Uno de estos modelos es el que propone el Centro Interuniversitario de Desarrollo Andino (2008). De esta manera puntualizamos y definimos que el constructo calidad, dada su naturaleza multidimensional, debe ser considerado como el conjunto de procesos que se articulan de manera auto-regulables para el desarrollo de objetivos y que variaran de acuerdo a las finalidades de la institución u organismo que los genere.

Aludir al constructo *estándar*, es común dentro de los escenarios que promulgan la calidad. La estandarización, como un lenguaje que busca la postulación de alcances y límites se ha convertido en un quehacer normalizador, que busca como premisa la homogeneidad. Ante este ideario, el estándar se centra en el apoyo de los mecanismos que controlan de manera más completa el desarrollo de un ente. Así puede concebirse como una construcción teórica que permite la referencia a un criterio o idoneidad de algún servicio, autores como Casassus (1997) confirman esta concepción, sin embargo, agregamos que la construcción de un estándar al menos debe mantener una dialéctica entre lo prescriptivo-normativo y lo operacional-medible además de incitar a la responsabilidad por su publicidad y la consecuente rendición de cuentas, ya que de no contarle se puede caer en provocar una sensación de fraude y desconfianza.

Las implicaciones de la educación en el proceso de estandarización tendrán su génesis ante la necesidad aparente por “mejorar los servicios educativos” e *iniciar estudios propios en este campo que permitieran aplicar los avances obtenidos sobre calidad para desarrollarlos en este contexto particular*” (Valenzuela Ojeda, 2007, p. 30). Con ello se pretendía bajo el ojo constante y penetrante de la verificación, revisar que los procesos educativos satisficieran las necesidades sociales. Estados Unidos de América se iniciaría en esta ardua labor

al solicitar un informe, denominado “Informe Coleman¹”, que tendría la finalidad de establecer la relación entre los recursos asignados a los servicios y los rendimientos de los escolares. A este informe le siguieron una serie de investigaciones “tendientes a mejorar los sistemas educativos” (Valenzuela Ojeda, 2007, p. 30). En palabras de Cantón (citado por Valenzuela Ojeda, 2007, p. 30) las consecuencias del informe se pueden agrupar en dos grandes vertientes o líneas: Una optimista y la otra originaria de la antipedagógica.

De la primera, se enmarca la corriente tecnológica, cuya inspiración liberal generará “los primeros libros sobre programación educativa, la sistematización de los objetivos de Bloom en cognoscitivos, afectivos y psicomotores; y la aplicación masiva de pruebas de inteligencia y de aptitudes estandarizadas” (Valenzuela Ojeda, 2007, p. 30), dichos esfuerzos eran referidos a optimizar el rendimiento escolar. Mientras que de la segunda corriente sus indicios se aproximan a intervenciones de Illich, Goodman y Reimer (solo por citar algunos) abogados de la supresión escolar y por ende de las desventajas y desigualdades que según ellos la educación formal acarrea.

Es así, que de la primera escuela la “optimista” o tecnológica se inician las nociones de calidad en la educación, en un primer enfoque, con las escuelas eficaces (Valenzuela Ojeda, 2007, p. 31) y más tarde con las escuelas de calidad, buscando que dichos modelos coadyuvaran a la optimización del aprovechamiento y rendimiento escolar.

En este escenario, es que la *evaluación* cobra importancia, al hacer referencia a la acción y efecto de valer, de lo que vale o es valioso, remitiéndonos a lo que es bueno o malo de un “objeto” (entiendo a este en sentido figurado y no literal). Más adelante podremos conceptualizar una noción más precisa. Resulta oportuna, la aseveración de Stufflebeam y Shinkfield seguidos por Cassarini Ratto (2009) que mencionan cinco periodos básicos del complejo término, evaluación:

- a) El periodo Pretyleriano, que abarca desde la antigüedad, hasta 1930; b) La época Tyleriana, que va desde 1930 hasta 1945; c) La época de la “inocencia”,

¹ Si bien este informe es el más conocido y el que tuvo más impacto, no es el primer ejercicio que se desarrolla en el contexto americano sobre mecanismos de control, tal como lo veremos más adelante en el tema referido a la Acreditación.

desde 1946 hasta 1957; d) La época del realismo, que abre el periodo de 1958-1972; e) La época del profesionalismo, que incluye la evolución experimentada desde 1973 hasta el presente”.(p. 186).

A partir de estas etapas, siguiendo a estos autores, el profesionalismo es un paradigma presente en la lógica de la evaluación, si bien, ha adquirido matices muy diversos, que inician con la dialéctica entre Estado y Universidad en un contexto caótico y orientado por la productividad y la competitividad, no se descarta como es que han impulsado buscar mecanismos de control para la Universidad, de entre los que se distinguen las políticas de evaluación bajo las premisas de transparencia y rendición de cuentas que se implantaron en una doble lógica, por un lado la intervención en esta institución y por el otro el control político que podría tenerse mediante la acción evaluativa, teniendo a la mano influencia en la máxima institución de reproducción social y de distribución, tal como lo es la Universidad. Al respecto Neave (2001) aludía una dicotomía de la evaluación al mencionar la existencia de dos modelos el *sajón*, orientado a la confianza, mientras que el modelo *romano*, aludía a un proceso donde hay desconfianza. Esta distinción nos permite aproximarnos a la tendencia existente en la política de evaluación educativa en el nivel superior dentro del contexto mexicano.

En el terreno de la Educación Superior las investigaciones se agudizaron y al lado de calidad, evaluación y estándar, surgieron conceptos como calidad académica (Ginés Mora, 1991; Slaughter & Larry,1997), certificación (Buendía Espinosa, 2007; Rojas, 2000) y acreditación (Goyes Moreno, & Uscátegui de Jiménez, 2004; Jiménez Jiménez, 1999; Llarena, 2004; Munive Villanueva, 2007), cada una con un objetivo particular, sin embargo, del mismo origen: velar por la mejora continua en pro de la homogeneidad.

No obstante, el impulso de la educación superior, vendría de la globalización de tipo económica, que a través de una economía guiada por las transformaciones de la productividad y la competitividad tomaría el nombre de “(...) Economía del Conocimiento -también mundial- la cual con frecuencia se asume

como sinónimo de Sociedad del Conocimiento²” (Villaseñor García, 2003, p.23). Dicha sociedad privilegiaría el conocimiento de tipo práctico y aplicativo, siguiendo a Guillermo Villaseñor García (2003) el conocimiento dentro de esta sociedad es “(...) inmediato en su aplicación y solamente prospectivo, ya que se aplica independientemente de los saberes que se hubieran podido acumular históricamente (...) (p. 23) es decir, lo que interesa es que el conocimiento produzca económicamente un crecimiento social sustentable, por lo que no cualquier tipo de conocimiento será apropiado para ello, la elite es la única digna de penetrar en la esfera del Know how. Así las IES se convierten en elementos centrales para satisfacer a la sociedad del conocimiento, al lado de ellas también habrá otras instituciones dedicadas a la capacitación de recursos humanos para el empleo, no obstante, las Instituciones de Educación Superior (IES), serán condicionadas a consolidar productos de calidad y de conocimiento aplicativo donde el Estado auditor o contralor estará pendiente de los procesos académicos y administrativos de las mismas. El privilegio del alcance de objetivos y la economía que pudiera desarrollarse para lograr estos, sería la máxima, que orientaría todos los procesos de los mecanismos de certificación y acreditación.

La Acreditación, tiene sus antecedentes desde 1885 por Middle States Asociation for Colleges and Schools (Llarena, 2004) en los Estados Unidos, sin embargo, siguiendo a José Ginés Mora se atribuye a Hugues el primer ejercicio de acreditación institucional en 1925. Tal como se ha descrito, al igual que el constructo calidad y evaluación, la actividad de Acreditación fue desarrollada principalmente en Estados Unidos, más recientemente se tiene registro de su práctica en función de “(...) un interés nacional, interno (...)” (Vargas Porras, 2002, p. 245), aunado a ello, la actividad estaría completamente desarrollada por gremios de Medicina, preocupados por la calidad y calificación de cada carrera principalmente por la movilidad de estudiantes de ese país.

² Pese a que algunos autores como Sánchez Rodríguez & Navarro Leal (2010) describen un rastreo sobre este término en tres posturas, para el caso nos ocupamos solo de una la que describe a la sociedad del conocimiento desde una postura capitalista, esta definición de postura se ejecuta a partir de la lógica hermenéutica que se desarrolla en los textos ocupados para este artículo.

La acreditación puede ser definida como “(...) un proceso tendiente a reconocer un alto nivel de calidad para los programas e instituciones que lo ameriten, a partir del cumplimiento de determinados estándares” (Goyes Moreno & Uscátegui de Jiménez, 2004, p. 51). Sin embargo, su aplicación se da bajo dualidad, por una parte discursiva, por otra práctica.

Dividiremos el estudio de la acreditación en tres modelos básicos: “el americano, el europeo continental y el británico” (Orozco, 1999, citado por Goyes Moreno & Uscátegui Jiménez, 2004, p. 60) con la intención de abordar de manera rápida y concisa los aspectos de mayor relevancia de cada modelo.

Para el caso del modelo americano solo en excepciones se usan los resultados de la evaluación con objeto de financiamiento, sin embargo, es fácil observar que la evaluación se propicia para encaminarse a la verificación tanto de metas como de estándares institucionales; en suma, su carácter se desarrolla para dar fe pública de la calidad de los programas educativos.

Mientras que el modelo europeo continental, se orientaría a la satisfacción de los gremios profesionales y “certificar la calidad frente al gobierno” (Goyes Moreno & Uscátegui Jiménez, 2004, p. 55) al mismo tiempo dicho modelo toma en cuenta tanto a los usuarios, como al financiamiento, esto en razón a que la acreditación no es prolífica, aunque tampoco lo son las auto-evaluaciones y la constatación académica.

Por último, el modelo británico, desarrolla amplias investigaciones con propósito de comparación, asimismo se establecen parámetros que enmarquen características de los cursos y programas de investigación en pro del reconocimiento. La financiación estará supeditada a la administración de costos en cuanto al desempeño de cada institución.

En cada uno de estos modelos las diferencias son reveladoras, pues la sustancialidad de estos procesos radica en un agrupamiento tripartito, el financiamiento, la satisfacción de necesidades y la comparación, estas características aluden a priori la carga paradigmática que se ha situado en la concepción y ejecución de los mismos, aunque sin duda la ubicación de estas

concepciones traerá como consecuencia ciertas delimitaciones en cuanto a la operatividad de los mismos.

En Latinoamérica los procesos con objeto de Acreditación han sido implantados “(...) en el marco de la homogenización de la educación superior, como parte de los procesos de globalización (...)” (Vargas Porras, 2002, p. 245), de acuerdo a esto, dentro de esta discusión surgen diversas posturas, Francisco Barnés identificaba dos extremos de imaginar el porvenir de la universidad pública los unos inclinados a desaparecerla, los otros con el sostén radical de la autonomía, asignando al Estado los esfuerzos del financiamiento (Cordera Campos & Pantoja Morán, 2000) mientras hay quienes ven en estos mecanismos un reflejo de los criterios de control por parte de los grandes poderes económicos (Consejo de redacción, 2005, p. 2).

No obstante, pese a las argumentaciones anteriores, la realidad nos demuestra que el contexto tanto local, regional, internacional y mundial se sumerge en procesos ligados a la ideología de la eficiencia social. El Estado y el mercado han acorralado a las instituciones y académicos para hacerlos introducirse “(...) en un campo donde se privilegia la competencia y se premia el desempeño basados en patrones de evaluación previamente establecidos”. (Buendía Espinosa, 2007, p. 30) dichas connotaciones han encaminado a conceptualizaciones intrigadoras tales como el de Slaughter y Larry (1997) y el denominado “(...) Capitalismo Académico (...)” (p. 100) que básicamente, describe a los comportamientos motivados por un incentivo económico externo. Es aquí en donde se toca el terreno de la dualidad del constructo de acreditación.

Hechas las observaciones anteriores, la acreditación tendrá consigo múltiples facetas, y por lo tanto su aplicación podrá sujetarse a dualidad discursiva y/o práctica referida anteriormente.

Dentro de la aplicación discursiva se concebirá a la acreditación como un proceso necesario para reconocer el nivel de calidad de un Programa Educativo (PE) y/o de una institución a la que pertenece el PE, pues la acreditación se convierte en el reconocimiento a los esfuerzos por encaminarse a la mejora continua y por ende cubrir los estándares esperados de sus procesos académicos.

Seguidamente la aplicación práctica es entendida como aquellos procesos a los que se puede inmiscuirse un PE por mantenerse acreditado como es la pauta para posibles financiamientos, movilidad académica y aumento de matrícula escolar, factor último que coadyuva a la expansión del programa y de la institución que lo resguarda.

La Educación Superior en México no ha estado exenta de las actividades “auditoras” del Estado. Se puede ubicar uno de los principales factores para esta actividad en la conjunción del ámbito social, económico y político. En cuanto al factor social“(...) el aumento de la demanda de educación superior y la expansión y diversificación de sistemas.” (Munive Villanueva, 2007, p. 398). Aunado a ello la preocupación por la preparación del profesorado universitario –que ya estaba en la mira desde principios del siglo XX- coinciden con la internacionalización y se instaura en la política educativa mexicana, tan es así que la evaluación ya estaría vinculada al financiamiento.

En 1989 se emprenden acciones como la conformación de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA). Para 1990 se instaura el Programa de Becas al Desempeño Académico, administrado por cada institución de Educación Superior. Y en ese mismo año se acentuó la mejora de la infraestructura institucional a través del Programa del Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) estos recursos se otorgarían por los resultados de evaluaciones aplicadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Poco tiempo después se ponen en marcha los Comités Interinstitucionales de Educación Superior (CIEES) cuya finalidad era hacer una evaluación diagnóstica de programas de licenciatura por área de conocimiento, cabe destacar que años más tarde los CIEES sufrirían un cambio al centrarse en evaluación de acreditación de Programas Educativos (PE) y por ende no tanto en el diagnóstico de tipo académico.

Posteriormente, entre 1997 y 1998 la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) desarrolla dos proyectos:

(...) que permitieran lograr una acción más concertada de las políticas de evaluación, y que eslabonarían más vigorosamente su avance hacia la

acreditación y hacia el condicionamiento del financiamiento: se trató de la aprobación para crear el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Media Superior y Superior y elaborar un nuevo esquema de financiamiento de las IES (...) (Villaseñor García, 2003, p. 27).

La búsqueda implacable por mecanismos más certeros e integrales continuaba. De esta forma la centralidad de dichas acciones estaba encaminada a la verificación de resultados cuantificables. De esta manera, el primero de los proyectos arriba mencionados traería en 2001 la conformación del Consejo Para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). Dicha organización será la facultada para acreditar a los organismos acreditadores, por tanto, cualquier instancia privada que deseará realizar labores de acreditación tendría en un primer momento que respaldarse por el COPAES.

En cuanto al esquema de financiamiento, se aterrizó en el siglo XXI como política gubernamental el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI)³ en donde las acciones de evaluación y financiamiento se focalizaban en los tres niveles de la IES: institucional, el de unidades o dependencias académicas y el de cada Programa Educativo que ofrezcan.

Lo peculiar de este programa es su acceso, pues con la idea del aseguramiento de la calidad, solo los programas que cuenten con Acreditación por algún organismo oficializado por el COPAES, recomendación por parte de un CIEES o procesos de gestión certificados por ISO 9000, tendrán acceso a la creación de un proyecto. Ante esto, la relación del Estado y las IES se hace lejana y elitista.

Los mecanismos representados por las instancias citadas anteriormente, sin duda pueden dar cuenta de la estrategia que ha lanzado el Estado para conocer y hacer visibles los procesos de instituciones como la Universidad, principalmente por la desconfianza que tiene el Estado por la facultad de “Autonomía” de algunas de las IES. En otras palabras la actividad que ejecuta el Estado para la generación de mecanismos de control se empata con una especie de “negociación” por la transparencia a través de estímulos. De acuerdo a lo

³ Hoy Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE).

anterior, la acreditación significa para el Estado dar cuenta y hacer público que una u otra institución cubre los “requisitos” (estándares) que la sociedad “necesita” por lo que puede ser aceptada por el colectivo.

En el Estado de Tlaxcala, y específicamente la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) hasta el 2010 “(...) 23 de los 35 Programas Educativos que oferta esta casa de estudio se encuentran acreditados (...)” (Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2011, p. 38) por instancias oficiales de la COPAES y cuatro de ellos ya habían sido re-acreditados. Lo cual nos lleva a discernir dos tendencias, por un lado el reconocimiento a nivel nacional con miras a la internacional y por el otro la tendencia al tránsito inminente de alumnos y profesores a otras IES nacionales e internacionales.

Cabe agregar que la Autónoma de Tlaxcala se mantiene firme en la meta de lograr acreditar el 100 % de sus programas educativos y perfilarse para acreditaciones de corte internacional. Así, los directores se ven sometidos a todas estas tendencias e impactos de la política educativa y que se viven de manera cotidiana para consolidar los procesos de acreditación que acerquen a la universidad por un lado al reconocimiento social y por el otro al financiamiento institucional.

Método

El método utilizado para la investigación fue el de representaciones sociales bajo la perspectiva antropológica-etnográfica y cuya intención política fue militante, esta perspectiva permite cambiar de visión respecto a los sujetos de estudio, reconociendo con ello su posición como un actor activo que permite el acceso de otros actores en las realidades que construye por el gremio al que pertenece, de tal manera, que es identificado como sujeto-docente, mientras que el sujeto que intenta investigar de inmediato se posiciona en el rol de sujeto-estudiante, que busca la asesoría casi pedagógica de quien tiene interés, es decir, de los sujetos-docentes, este paradigma es impulsado por Dietz (1999), James C. Scott (2000), Benasayag y Sztulwark (2000) y Ranciére (2002). En este sentido, el enfoque de la investigación fue cualitativo, para lo cual se utilizaron las técnicas de

observación y entrevista, los instrumentos de investigación fueron la guía de entrevista cuya finalidad fue construir las posibles preguntas de relevancia para el estudio, mientras que para la observación se construyeron guías cuyo propósito fue la identificación de nuevas categorías para la investigación y su análisis se llevó a cabo mediante las técnicas de matrices factuales e inferenciales y la esquematización de las representaciones sociales propuesta por Ordaz Muñoz, Corona Álvarez & López Moreno (2009). El proceso de muestreo fue intencional e intensivo dado las características de los sujetos-docentes y por consiguiente de su pequeño grupo, siendo 11 en total. Para la organización de la información se realizó una codificación axial que contribuyera a mantener el anonimato de la identidad de los directores que dieron facilidades para desarrollar la investigación.

Resultados

El recolección, organización y análisis de la información se llevó a cabo a partir de tres etapas (ver figura 1), sin embargo, en la etapa tres, el análisis de la información se a bordo de manera inductiva a partir de cuatro categorías que buscaron precisar las descripciones desarrolladas por el trabajo de campo. La primera de ellas aborda de manera general el *horizonte cultural que el investigador-militante* mantiene al momento de emprender y establecer interacción y relación con los diferentes sujeto-políticos tanto sujetos-docentes como sujetos-informantes, con la finalidad de dar cuenta del posible sesgo subjetivo que se admite en la ruta metodológica de este estudio.

En cuanto a la segunda categoría, se plasman de manera descriptiva las *descripciones empírico-etnográficas* rescatadas al momento de desarrollar la actividad investigativa en cada uno de los contextos donde se llevó a cabo esta investigación, en otras palabras, las descripciones que se desarrollan en esta categoría se sitúan en la visión *ethic* etnográfica de la que se valió. Dicha visión posibilitó la integración de una descripción más completa y por ende una aproximación más cercana a la realidad con la que se tuvo y tiene relación.

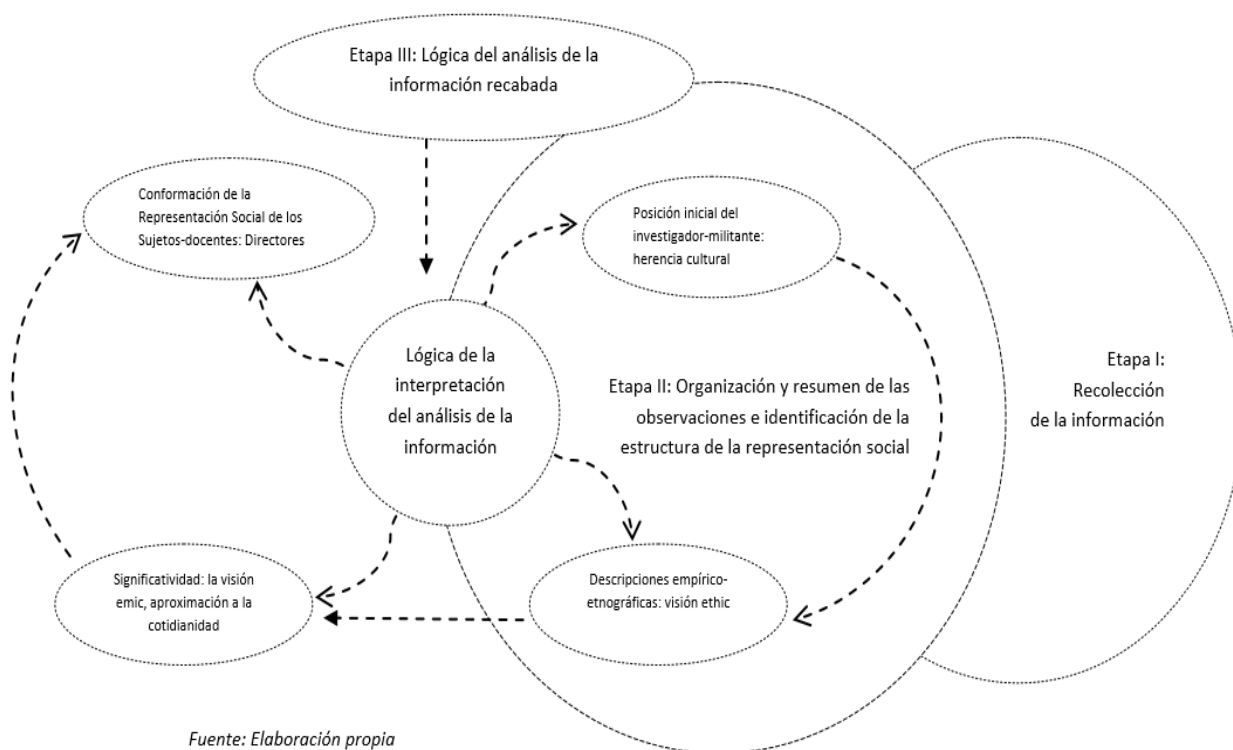
Sobre la tercera categoría se explicitan algunos detalles sobre las características culturales y observaciones de los mismos sujetos-informantes que

describieron la *significatividad* sobre su praxis y la de su comunidad con los procesos de acreditación o reacreditación. Estas descripciones se dan con la finalidad de lograr el detalle etnográfico del que se vale en el uso de la perspectiva militante adoptada y explicada anteriormente.

Finalmente, la cuarta categoría muestra la conformación de la representación social identificada de los directores de facultad de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, en la cual se describen los conocimientos, actitudes-emociones y prácticas que los directivos desarrollan para poner en marcha los procesos de acreditación o reacreditación de programas educativos.

Para dar una visión general de esta lógica de interpretación del análisis, la figura 1 puede ser ilustrativa, puesto que en ella se muestra la ubicación de ésta etapa en relación con las previas. Este esquema busca ser un apoyo para seguir la forma en la que se ejecutó el análisis.

Figura 1. Ubicación y esquematización de la lógica del análisis de la información



Ahora bien, en este documento únicamente se desarrolla la categoría cuatro, referida a la conformación de la representación social de los sujetos-docentes, denominados directores de facultad. En esta dirección, el campo de

conformación de la representación se estructuro a partir de las siguientes dimensiones: Información y conocimientos, Procesos de Interacción Social, Acciones y Actitudes y Componentes Emocionales. Los cuales son analizados en lo sucesivo.

A. Información y Conocimientos

El detectar de donde proviene la información que les permite integrarla en un marco asimilable tanto de conducta como de significatividad es de suma importancia para comprender la representación social, sobre todo cuando esta información legitima sus actos como un medio de justificación. Para comprender dicha categoría es necesario tener en mente que la información puede venir de diversas fuentes que pueden ser desde científicas, de experiencia personal, del contexto social o de la tradición cultural por lo que estas posibles fuentes no se encuentran segregadas, sino que debido a ellas se pudo tener un punto inicial en la identificación de la representación social. A partir de los planteamientos anteriores es como se describe que la información y o conocimientos serán atendidos a partir de las subsecuentes subcategorías.

A.1. Presencia del Tema de Acreditación

Dentro de las Instituciones de Educación Superior la tendencia por acreditar un programa educativo se ha ido configurando hasta ser una práctica necesaria. Para el caso de la UATx el proceso de acreditación se ha convertido en una meta estrictamente definida e implantada en cada una de las facultades que integran a la universidad.

Es por ello que la cristalización de los procesos que se desarrollan en torno a este tema se ha insertado en la comunidad; en este tenor los directores de facultad se muestran conocedores sobre este proceso, la mayoría de ellos dice haber tenido contacto ya sea en su experiencia personal, relacionado las funciones directivas que ha tenido tanto en la UATx como en otras instituciones, dichas experiencias van desde haber participado directamente hasta haber sido testigo de su desarrollo.

Un fragmento de algunas entrevistas puede dar fe de la presencia de este tema en los espacios directivos de la UATx:

(...) en ocasiones platicamos con los demás directores para conocer cuáles son las estrategias que han generado para consolidar estos procesos (...)

FI-D-I-CA

(...) se dialoga con la estructura de la facultad para conocer cuáles son los mecanismos a desarrollar (...) de esta forma se construye una visión más propia y todos trabajamos de esta forma FIII-D-IV-CA

(...) hacemos reuniones con los señores coordinadores puesto que cuando tome el cargo directivo se hizo necesario reconocer de qué forma se llevaban a cabo estos procesos y cuál era el seguimiento (...) FIX-D-I-CA

Como podemos identificar, los espacios en los que existe el tema de conversación se dan por un lado en lo institucional, debido a que es una encomienda propia de la institución por lo que el dialogo entre homólogos y entre la misma estructura de facultad.

Ahora bien, como puede notarse, el hecho de que se pregunte sobre cómo se lleva a cabo el proceso denota, que si bien, el tema es identificado por los directivos, también es desconocido en cuanto a su operación, esta inferencia se interpreta a partir de que en las entrevistas anteriores y otras se rastrea que las reuniones o conversaciones, tienen la finalidad de facilitar al director la comprensión operativa de estos procesos.

Este dato nos permite reflexionar sobre la función que tendría la unidad de acreditación institucional, la cual es creada para mantener comunicación con las facultades y orientarlas sobre estos procesos, sin embargo, al parecer las consultas se generan de manera interna en la facultad y en ocasiones en charlas externas y solo a través comentarios, por lo que se hace necesario repensar la función de dicha unidad, especialmente en cuanto a su comunicación con las facultades y el director.

A.2. Origen de la Información sobre el Proceso de Acreditación

Ahora bien, indagar el origen de la información o conocimientos sobre el proceso de acreditación o reacreditación es de suma importancia, puesto que el proceso debería haber surgido de un espacio más formal como lo es la universidad, debido a que dicho proceso se conglomerara en esta dirección.

Sin embargo, de las respuestas que se dieron en la entrevista los directivos parecen tener de origen de información el contacto personal y por ende su experiencia. El texto de una entrevista sobre el origen de la información nos muestra lo aseverado:

(...) pues ya tiene su historia (...) mi participación directa (...) cuando fui coordinador de una carrera (...) aunque pensándolo bien fue cuando era el encargado del centro de cómputo, tuvimos que recopilar y organizar la información (...) fue ahí donde tuve mi primer contacto con estos procesos (...) FII-D-I-OI

Como se puede identificar, el proceso de acreditación en este texto, se inicia en la experiencia personal, sin embargo, queda aún la duda sobre si este proceso de inserción o contacto con el mismo fue espontaneo, o a través de una invitación cordial, en este sentido la siguiente parte de una entrevista nos muestra cómo se generó este contacto:

(...) como no había mucho tiempo para el proceso porque ya estaba todo encima aprendí sobre la marcha, no hubo de otra, además dado que no era responsable directo de algo, pues me dedique a hacer lo que me pedían (...) FII-D-I-OI

En relación a esto podemos notar que el factor experiencia personal es una de las constantes, sobre todo a partir de involucrarse de manera empírica en el proceso de acreditación, esto sin duda hace que la comprensión sobre la lógica de esta actividad haya iniciado con ciertas ambigüedades y que dependiendo de la experiencia y voluntad del director, esta se legitimara en algunos de sus componentes o se transformara.

No obstante, es necesario contrastar esta información con la obtenida de las entrevistas a los demás directores. El siguiente fragmento de entrevista en

relación a su primer contacto con la información del proceso de acreditación es ilustrativo:

(...) me acerco este proceso cuando tenía otra función (...) se da el contacto en otra institución pública debido al trabajo propio del encargo (...)

FIV-D-I-OI

(...) dentro de la experiencia en otras instituciones (...) se tuvo la conciencia de la existencia de los organismos evaluadores (...) FI-D-I-OI

Es un encargo institucional que requiere amplia experiencia (...) mi experiencia previa en otra organización me permitió comprender su lógica

(...) FVII-D-I-OI

De acuerdo con lo anterior, el proceso mismo de acreditación se construye como una actividad con estrecho contacto a las funciones directivas y de experiencia personal, el cual no se ha dado únicamente en la UATx sino que es propio de otros espacios.

En relación a esta información, la interpretación del origen de la información sobre el tema de la acreditación de un programa educativo inicia en la experiencia personal, más que a través de la institución universitaria en la que se encuentran, esto se debe a que algunos directivos han ocupado estos cargos en distintos espacios.

A.3. Impacto del Proceso de Acreditación

De acuerdo a todo lo descrito anteriormente, es necesario analizar cuál es el impacto que produce la acreditación de programas educativos y que percibido por los sujetos-docentes, en este sentido las respuestas se agrupan en cuatro vertientes la primera de ellas tiene que ver con el aumento de indicadores a nivel institucional el cual en palabras de los directores promueve la calidad de la universidad; la segunda tiene que ver con el ingreso económico y reconocimiento social que se logra al someterse a un proceso de acreditación; una tercera que está relacionada con los espacios universitarios y personal docente; finalmente una cuarta está relacionada con los desafíos para los directores al momento de dirigir o supervisar un trabajo de acreditación

Ahora bien en cuanto a la primera vertiente que está relacionada al aumento de los indicadores de calidad el texto de estas entrevistas es acertado para dar cuenta de este hecho:

(...) los procesos de acreditación de cuatro licenciaturas (...) aumentan los indicadores de estudiantes estudiando programas educativos de calidad.
FII-D-III A

La evaluación de nuestros programas aumenta los indicadores de calidad para el beneficio nuestra universidad (...) FXI-D-I-IA

(...) la acreditación ya es un sistema integral que incluye a universidades, y es necesario para continuar en los indicadores de calidad y seguir manteniendo nuestra calidad (...) FX-D-II-IA

Como se puede dar cuenta en los fragmentos anteriores los sujetos-docentes, directores reconocen que uno de los principales impactos del proceso de acreditación se refleja a nivel institucional, por consiguiente sus efectos resultan el consolidar la imagen de la universidad a través de los esfuerzos generados en cada facultad.

Hecha la observación anterior, es necesario tener en mente que estos procesos surgen con la intención de identificar que programas educativos desarrollan procesos que son considerados como mínimos o deseables y que por tanto ejecutan una dinámica similar a las demás instituciones.

Significaría entonces, que los indicadores son los enunciados que describen los elementos cuantitativos y/o cualitativos que se analizan para encontrar la calidad de aspectos específicos del programa académico, en efecto, estos promueven una visión hasta cierto punto panorámica de la conformación universitaria, es por ello que los directores no se encuentran errados sobre este tipo de impacto.

Ahora bien, en cuanto a la segunda vertiente que tiene que ver con la posibilidad de dar pauta a un estímulo económico y reconocimiento social a la facultad, muestra otra mirada y por tanto, otro efecto observado y significado, sobre el impacto que produce un proceso de acreditación de un programa

académico o educativo. Para ilustrar esta vertiente estos fragmentos de entrevistas son acertados:

(...) la acreditación garantiza apoyo económico para el desarrollo de proyectos, pues si te acreditas se tiene la posibilidad de financiamiento, además del reconocimiento social puesto que tu municipio sabe que esta facultad es de calidad y la gente lo llega a platicar, por lo tanto es muy bueno, se tienen más estudiantes y mayor matrícula significa mayor apoyo de todos lados eh! (...) FI-D-IIA

El proceso mismo garantiza beneficios (...) en lo económico y lo académico (...) lo económico se puede entrar a PIFI (...) en lo académico hay mayor calidad en los planes de estudio (...) se da respuesta a las necesidades sociales y por tanto se logra una ventaja competitiva (...) FV-D-I-IA

De la misma manera, se logra identificar que los impactos descritos por los Directores independientemente de su origen se pueden situar en lo que otorga el apoyo de estímulos económicos, puesto que un requisito para acceder a los recursos PIFI es contar con el reconocimiento de un organismo acreditador del COPAES, recomendación por parte de un CIEES o proceso de gestión certificado por el ISO 9000.

En este mismo orden y dirección, la vertiente relacionada a los espacios universitarios y el personal docente es otro de los impactos que se identificaron en las entrevistas, las cuales tienen que ver con algo que es a juicio de los sujetos-docentes más tangible. Ante esta aseveración se muestran algunas evidencias, como lo son los textos de entrevistas con algunos directores que describen este tipo de impacto:

(...) la reacreditación o acreditación impacta en la plantilla docente del programa debido a que ellos deben de mostrar evidencia de su actualización en su materia, puesto que de lo contrario mostrarían poco interés por permanecer en una institución como lo es la nuestra. FVII-D-I-IA
(...) nuestra infraestructura también debe estar a la altura, no solo es el plan de estudios, este se refleja en los docentes y su buen desempeño y por

consiguiente en nuestra imagen como facultad (...) los espacios deben ser de calidad FIV-D-I-IA

(...) el proceso exige para todos los académicos de los programas reacreditables una constante superación, acorde a los indicadores que solicite el organismo (...) las instalaciones también deben responder a esta dinámica (...) estar en el CUMEx también exige esto, por ello del énfasis en nuestra imagen y ampliación (...) FVIIID-I-IA

Tal como se puede notar el impacto que es descrito radica en la formación continua del personal académico que compone el programa educativo y por consiguiente la facultad, sin embargo, también precisa que la imagen institucional en cuanto a infraestructura también surge un impacto, ya sea en su remodelación, ampliación o mantenimiento.

De modo que toca el turno de analizar la última vertiente identificada, que es la relacionada a los desafíos que presenta el director al momento de generarse estos procesos, sobre todo debido a que los sujetos-docentes admiten un impacto en ellos. A partir de lo anterior, la siguiente entrevista nos muestra como identifican este impacto en cuanto a un desafío para los directivos:

(...) es una responsabilidad enorme y un gran privilegio dirigir estos procesos (.) precisamente ahora lo estamos viviendo, hemos vivido los procesos de acreditación de cuatro licenciaturas de las seis que se tienen (...) considerando también sus términos medios estamos ahorita en el gran reto de acreditar otro programa y recibimos la visita de los evaluadores (...) eso implica estar un paso adelante para que todo salga bien y disminuir los posibles errores que se tengan FII-D-I-IA

(...) es un gran reto porque los órganos evaluadores (...) nos exigen mantener, conservar y superar algunos muchos de los indicadores, en la cuestión académica, de docencia e investigación de infraestructura, (...) para tener educación de calidad FVI-D-I-IA

(...) pues no es fácil llevarlos a cabo, es mucho trabajo, dedicación el reto es no desatender lo que los señores coordinadores hacen, sino tomarle importancia (...) hay ocasiones en las que hasta debemos de ponernos a

estudiar (...) sino como se orienta a tu equipo, se necesita dedicación (...) el tiempo no alcanza. FIX-D-I-IA

Como se puede observar este impacto se muestra como un proceso que no es fácil dirigirlo principalmente en cuanto al tiempo y la constancia que este implica, recordemos que el académico-manager como lo son los sujetos-docentes que nos aproximaron a la significatividad de su realidad mantienen además de estos procesos la dirección de la institución por lo que sus funciones se vuelven variadas desde diagnosticar a la facultad y sus procesos, como desarrollar la planeación, organización, dirección y control de los mismos teniendo un contacto estrecho con la vida académica de su facultad y la de la institucional, por lo que pese a que la acreditación o reacreditación es el primer objetivo de calidad de la UATx el proceso aún se considera como un reto y hasta cierto punto lejano.

En relación a esto podemos determinar que las cuatro vertientes dan respuesta a una doble lógica por un lado la consolidación de la Universidad, como una Institución de Educación Superior de calidad y por otro lado el impacto parcial en la facultad al recibir apoyo económico a partir de este proceso.

Es necesario agregar que el impacto que produce la acreditación o reacreditación de un programa educativo se integra en la sintonía de lograr un impacto proyectivo a la comunidad universitaria, la UATx congruente con este propósito busca lograrlo a través de considerarlo como su primer objetivo de calidad tal como ya se ha citado, sin embargo, se hace necesaria la reflexión de este proceso, sobre todo en cuanto a la noción que permea a los dirigentes de facultades y que baja verticalmente a los miembros que resguarda un director de facultad.

A.4. Noción sobre el Proceso de Acreditación

Uno de los componentes necesarios y fundamentales para comprender una representación social es la forma en la que –para el caso de este estudio- los sujetosdocentes organizan estos conocimientos o información para explicar cómo conciben algo, que en esta investigación es el proceso de acreditación o reacreditación de un programa educativo. De acuerdo a esto cuando se profundizo

sobre una noción del mismo proceso de acreditación las respuestas se generaron de la siguiente forma:

(...) yo lo definiría como, poseer la infraestructura y calidad docente suficiente para proveer una educación de calidad hacia nuestros alumnos. FI-D-I-NA (...) defino a la acreditación como un proceso de reconocimiento nacional que implica el análisis profundo de toda la dinámica de un programa educativo (...) FVI-D-I-NA (...) es un proceso de autoevaluación institucional y como un proceso de evaluación externo y lo considero adecuado para saber cuáles son nuestras fortalezas y carencias que tenemos como programa académico y como facultad, hasta de la misma universidad. FIX-D-IV-NA

Un proceso que evalúa parámetros de calidad que te sirve para medirte con otros programas (...) y obtener recursos para el financiamiento de proyectos de la misma facultad. FX-D-I-NA Un sistema lleno de procesos que incluye a toda la comunidad institucional (...) FXI-D-I-NA

Tal como puede observarse la noción de acreditación de un programa educativo se inserta en las mismas esferas del impacto, que son las de alcance institucional y que implican un análisis profundo de los elementos que conforman al programa académico. A un cuando la presencia del impacto pueda identificarse en las descripciones arriba citadas, es necesario agregar la existencia de una definición que agrega un elemento que no se había presentado de manera expresiva en las demás, esta es la que tiene que ver con la comparación seguidas del financiamiento. Con estos planteamientos la noción sobre el proceso de acreditación es entendida como un proceso que se opera a partir de la justificación de prácticas académicas, además de ser desarrollado como un mandato institucional, que tanto legitima la exigencia de “cuentas” a los sujetos-políticos involucrados, como propicia un ambiente cerrado y elitista, debido a que se inserta como un proceso de carácter administrativo y propio de la función directiva, lo cual es reflejado en una doble proyección ideológica y pragmática. Sin duda alguna, las nociones antes apuntadas incitan un proceso reflexivo para lograr establecer una idea más puntual sobre cómo se ha configurado una parte de la estructura de

la representación social que tienen los directores de facultad, esta doble lógica promueve, entonces, al proceso de acreditación o reacreditación, en una vertiente cuya finalidad es administrativa, más que académica. Sin embargo, ahora toca el conocer cuáles son las interacciones y relaciones que se construyen a través de estos procesos, para ello el siguiente apartado podrá ser más ilustrador y profundo en esta categoría.

B. Procesos de Interacción Social

En este apartado es necesario recordar que dado que el proceso de acreditación es un proceso que se ejecuta a través de un entramado social su constitución es necesariamente relacional, es decir mantiene relaciones de poder entre individuos pertenecientes a un campo o contexto social específico.

Así, la acreditación muestra procesos sustantivos de interrelación e interacción social en los que se identifican intercambios simbólicos y de significados para la orientación de una práctica, aunado que su constitución se legitima a partir de su repetición.

Con respecto a esto, los procesos de interacción se constituyen y construyen como el fenómeno en el que la información y conocimientos de un tema particular se crean y recrean, en suma, la articulación psíquica encuentra su reelaboración y ratificación al compartir significados comunes y por tanto su resultado se consolida en un sistema de lenguaje que se construye a partir de lo cotidiano.

B.1. La Universidad y Facultad: Espacios de Interacción y Relación Social

La universidad y la facultad son espacios de interacción y relación social, en ellas se configura por demás una lógica inconsciente y consciente sobre los procesos que se desarrollen, en, para y de, la comunidad universitaria, por tanto es necesario identificarlos como uno de los núcleos en los que se promoverá la representación social en torno a los procesos de acreditación, especialmente la de los directivos.

Es con este propósito que se inició una descripción etnográfica previa a al apartado de esta descripción, puesto que las observaciones desarrolladas en estos espacios universitarios auxiliaron en la aproximación de una visión más completa de la representación social.

Pese a que la figura del director es en sí misma, la imagen del representante de lo institucional a nivel facultad, además de ser quien detona el apoyo o denegación de un proyecto, se esperaría que el lugar que ocupa dentro de este contexto discursivo el tema fuera entendido y explicado de múltiples formas, no obstante, dado que esta parte fue descubierta en los apartados anteriores, solo se puntualiza de manera afirmativa, que si existe presencia del tema, aunado a que es operado en la facultad, empero, queda aún una incógnita para resolver en este análisis y es el que tiene que ver con identificar cuáles son las relaciones e interacciones que se establecen en torno a un proceso de acreditación, pese a que ya se han descrito algunas observaciones por parte de los sujetos-informantes y las propias del investigador-militante, la información que nos arrojen los directores, nos permitirá establecer una relación entre lo observado y lo dicho.

El texto de algunas entrevistas sobre la relación que se establece en la comunidad universitaria sobre estos procesos es importante, por lo que se presenta el siguiente fragmento de entrevista:

(...) desarrollamos reuniones con la comisión de acreditación que regularmente está formada por el coordinador y un par de maestros que tengan conocimiento y especial interés por participar (...) FI-D-I-PI

(...) me reúno con la planta académica de cada programa educativo (...) especialmente en las reuniones de academia (...) les comunico sobre el proceso de acreditación. FV-D-II-PI

(...) el coordinador del programa y en ocasiones un docente comisionado por el mismo coordinador son las personas con las que tengo especial contacto para saber sobre el proceso y darle seguimiento. FXI-D-I-PI

(...) se hace una reunión con estudiantes, docentes y coordinador para comentar del proceso y hacer algunas orientaciones para la colaboración en

el mismo (...) aunque estas regularmente se hacen por separado (...) FVII-D-I-PI

Tal como se observa los procesos de interacción en los que se trabaje sobre estos temas son ubicados principalmente en las reuniones que pueden ubicarse en distintos momentos del proceso de acreditación o reacreditación, por tanto un evento de esta naturaleza necesariamente se convierte en un drama social, en cuanto a que altera lo cotidiano de una etnometodología inconsciente-consciente de los sujetos que conforman un espacio universitario.

En este sentido, las reuniones se vuelven espacios clave para la comprensión de la significatividad que tienen estos procesos, especialmente cuando estas son encabezadas por el director.

Se hace necesario recalcar que en los espacios universitarios existen reuniones de manera constante, una de las cuales es la que tiene que ver con las reuniones de academia, la cual funge como un medio para difundir el inicio de un proceso de acreditación. Al respecto el siguiente texto perteneciente a una entrevista muestra la importancia de esta reunión para un fin comunicativo:

(...) aparte de que se forman comisiones por licenciatura para que ellos hagan, como le decimos, la talacha, (...) una licenciatura tiene dos o tres dependiendo cual, (...) pero hay unas licenciaturas muy grandes de cincuenta y tantos profesores, entonces se tiene que armar diferentes comisiones por academia, entonces, luego llegan a participar hasta diez gentes mientras que en las otras llegan a participar dos, tres y el coordinador (...) las reuniones de academia pueden servir como redes para bajar el trabajo y tenerlo ordenado (...) FI-D-II-PI

De acuerdo a lo anterior, las academias se vuelven vehículos en los que se puede llevar a cabo múltiples procesos que se darán a partir de las comisiones que surjan y por tanto, permitirá desarrollar actividades de manera eficiente.

No obstante, las reuniones dependerán de la motivación del director principalmente para motivar a estos procesos, recordemos que una buena dirigencia incrementa la posibilidad de alcanzar de mejor manera el objetivo, por

tanto uno de los factores clave será la relación que pueda establecerse en estos procesos.

Hasta aquí se ha podido identificar que el proceso de acreditación y la función que guarda el director sobre éste, es establecido de dos formas, el primero a través de lo institucional mediado por la autoridad que conlleva el director y los que se encuentran bajo su autoridad y el segundo que es de carácter más adaptable y flexible, el cual tiene que ver con las relaciones que se logren implantar como resultado de la amistad, experiencia o comunicación entre los miembros comisionados para el proceso de evaluación.

Pese a que se logran tener buenos resultados al generar proceso de empatía a través del establecimiento inconsciente-consciente de las relaciones, también se impulsa a la desconfianza y al elitismo, lo que promueve la desconfianza y el desinterés por parte de la comunidad universitaria para involucrarse en estos procesos.

C. Acciones

Una representación es una composición holográfica, discursiva o semántica que orienta las conductas de los sujetos que se apropian de ellas, en este tenor fue necesario la identificación de las acciones que se generaron para el desarrollo de un proceso de acreditación o reacreditación, por tanto las prácticas que se desarrollan sobre estos procesos además de las que tienen que ver con la interacción social, son de suma importancia para integrar la visión que hasta ahora se va conformando.

En esta dirección las prácticas nos permitieron comprender las incoherencias y congruencias hasta ahora detectadas, reafirmando la construcción de la RS y dando pautas para su descripción más profunda.

C.1. Prácticas de los Directivos en el proceso de acreditación y reacreditación de programas educativos

En un proceso de acreditación o reacreditación de programas educativos existen múltiples acciones que buscan consolidar procesos para la obtención de la

acreditación, en este tenor, las prácticas que desarrollan –especialmente- los directivos son de suma importancia puesto que ellos garantizan que las instrucciones sean desarrolladas correctamente y que además se consoliden los procesos emprendidos.

Sobre estas consideraciones una práctica se rige bajo una doble lógica, la primera de carácter cognitivo puesto que la práctica va cargada de una motivación ideológica y la segunda con una lógica social, en razón a que su actor es condicionado por el conjunto social al que pertenece y que legitima a partir de la aceptación o rechazo el uso o no de determinada práctica.

A partir de estos planteamientos, la siguiente parte de una entrevista muestra una manera de desarrollar las prácticas directivas en estos procesos:

(...) en el proceso de acreditación debes ser un filtro y facilitador de trabajo de todos los que diriges y en este caso de toda la comunidad estudiantil como los docentes, los administrativos, entonces debes ser un facilitador para su trabajo, para facilitar el tuyo y que te sientas bien. FXI-D-I-A

Como se puede ver en el fragmento anterior el director de facultad resulta posicionarse como un facilitador en las prácticas, admitiendo que al desarrollar de manera efectiva este trabajo, el trabajo de él será adecuado de acuerdo al mandato institucional, es menester recordar que este mandato tiene que ver con el objetivo de calidad y este mismo con la acreditación o reacreditación de un programa educativo y por tanto de los programas educativos que resguarda en su facultad. Otro fragmento de entrevista que responde a este propósito es el siguiente:

(...) el facilitar la información es la principal práctica que debo desarrollar en estos procesos, porque luego te piden, hay un rubro que dice, cuestiones de infraestructura, es ahí donde le tengo que decir, en infraestructura, se hizo esto en los últimos años, nosotros llevamos la parte administrativa (...) también te piden costos... ha pues aquí esta. De repente te piden algo que lo maneja la administrativa, entonces lo que haces es facilitar que la información de la administrativa llegue de manera inmediata a los que

llevan el proceso en su operación, no hay de otra, hay que correrle también.

FIX-D-I-A

Como se puede observar, nuevamente se afirma que el trabajo que desarrolla un (a) director (a) de facultad tiene que ver con el ser un facilitador, sin embargo, también se muestra como un enlace institucional en el que se pueden adquirir apoyos por parte de las unidades superiores que conforman a la universidad. Para dar fe de esta aseveración el texto de la siguiente entrevista muestra esta relación de “enlace” entre los comisionados en el proceso, el director y la institución como universidad:

(...) la UAT en general con base a nuestros procesos, que nos están revisando constantemente tanto interno como externo (...) a través de sus sistema integral de administración, si nos está impulsando, e incluso nos dice como estarnos revisando constantemente para que estemos cumpliendo con los procesos adecuadamente y podamos lograr los índices de calidad que nos llevan a la acreditación. FV-D-I-A

De esta forma se logra identificar que los procesos de “enlace” que mantiene el director permiten obtener un seguimiento por parte de las autoridades universitarias superiores y por tanto lograr presenciar un seguimiento que permite tener mejores estrategias para enfrentar el proceso de acreditación o reacreditación de un programa educativo, dando pautas para la planeación de acciones que orienten a futuras gestiones sobre lo realizado para este proceso. Una evidencia de esto la ubicamos en el siguiente fragmento de entrevista:

(...) en el plan (...) van plasmadas ahí las acciones y estrategias que se están usando para resolver las observaciones que se nos hicieron, con la finalidad de darle seguimiento, esta sería la forma en la se está apuntalando (...) FI-D-I-A

Es de esta manera que las prácticas de los directivos han permitido orientar los procesos de acreditación o reacreditación para garantizar su consolidación. Como podemos ver el proceso en sí mismo se ha establecido como una oportunidad necesaria para lograr legitimar una lógica desarrollada ya sea por la experiencia que han tenido las autoridades, para el caso, los directores, o por

parte de las interacciones que han promovido la concepción o noción de los procesos.

Sin embargo, agregamos como punto final de este apartado, que cada una de las prácticas que re-crean los directores, son enfocadas para garantizar la eficacia y eficiencia de los procesos, por lo que se consolida una representación en cuanto a la acción relacionada a la efectividad de procesos encaminados a la acreditación o reacreditación de programas educativos.

D. Actitudes y Componentes Emocionales

Las actitudes, valores y emociones son componentes necesarios en una representación social puesto que estas motivan a un sujeto-político a actuar o pensar de determinada forma. En este punto es necesario recordar que una “actitud expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la relación emocional acerca del objeto o del hecho” (Araya, 2002, p. 40) es a partir de las actitudes que se logra vislumbrar que actos o prácticas estarían dispuestos –a corto, mediano o largo plazo- a hacer en determinado tema, como lo es la acreditación o reacreditación de programas educativos. Con la intención de tener una descripción un tanto más aproximada de los procesos afectivos que generan los sujetos-docentes respecto al proceso de acreditación, es necesario recordar que de acuerdo con Gutiérrez, Arbezú y Pina (2012, p.28-30) las emociones tienen cuatro componentes, 1). Psíquico proveniente de un juicio y nombramiento a partir de una valoración previa; 2). Físico, que tiene que ver con las relaciones entre lo interno y externo y los efectos que se producen para cada emoción; 3). Actividad motriz, reacción corporal o gesto; 4) conductual, acción o intencionalidad relacionada a la emoción. Por tanto, para el caso de este apartado en un primer momento se mostraron un par de fragmentos de entrevista que a juicio del investigador muestran la actitud que toman los directores sobre estos procesos, en éste se logran distinguir dos niveles, la primera es la que tiene que ver con la inferencia y una segunda que surge a partir de la descripción literal de su sentimiento.

En relación a esto, se muestra la siguiente entrevista:

(...) me siento emocionado por dirigir estos procesos, puesto que implica tener un reto, el mantener las reacreditaciones, pues no es llegar, sino mantenerse, mantener un programa acreditado, es difícil, no se termina con el dictamen de los evaluadores, sino es continuar con una serie de tareas que nos arrojan las observaciones para seguir solventando. FII-D-I-E

Como se logra identificar el fragmento previo se posiciona en una descripción literal de la emoción en cuanto a que habla inicialmente de su sentir y explica el porqué de ello. Ahora bien pese a que al principio se habla de estar emocionado, posteriormente afirma que es difícil y además describe cuales son las razones. De esta manera en esta descripción se identifica la “incoherencia” propia de la representación, mostrando la actitud que posiciona al sujeto-docente frente al proceso y la justificación de ésta misma actitud, evidenciando que el proceso tiene un carácter impuesto y que además no es necesariamente agradable. Otro fragmento de entrevista describe de manera más concisa la emoción que le provoca el someterse a estos procesos:

(...) creo que han sido diferentes procesos, es cansado porque laboras un instrumento que ellos te dan... pero previamente entonces tú vas viendo todos los indicadores, he... (...) es cansado, pero si lo dejas de hacer, si tú haces la información constante, si haces registros constantes de indicadores no es cansado, pero si tedioso por que debes estar atento, no puedes dejar todo el trabajo al coordinador o a los profesores. FI-D-I-E

Como podemos observar al inicio de este fragmento habla de cómo es el proceso de acreditación, aunque de inmediato describe la palabra “cansado” por tanto se considera como algo negativo, pese a que intenta justificar que puede ser diferente, al final termina diciendo que es “tedioso” lo que termina de confirmar una tendencia negativa hacia estos procesos. Una evidencia un tanto diferente sobre estos procesos es la que se muestra a continuación este fragmento:

(...) defino a la acreditación como un proceso de satisfacción porque es un logro fundamental, porque es el decir: ¡cubrí todos los requisitos! para cumplir los procesos de todo un sistema y que ese sistema me lo reconozca

como acreditación a nivel nacional e internacional, pues eso te provoca emoción y satisfacción. FXI-D-II-E

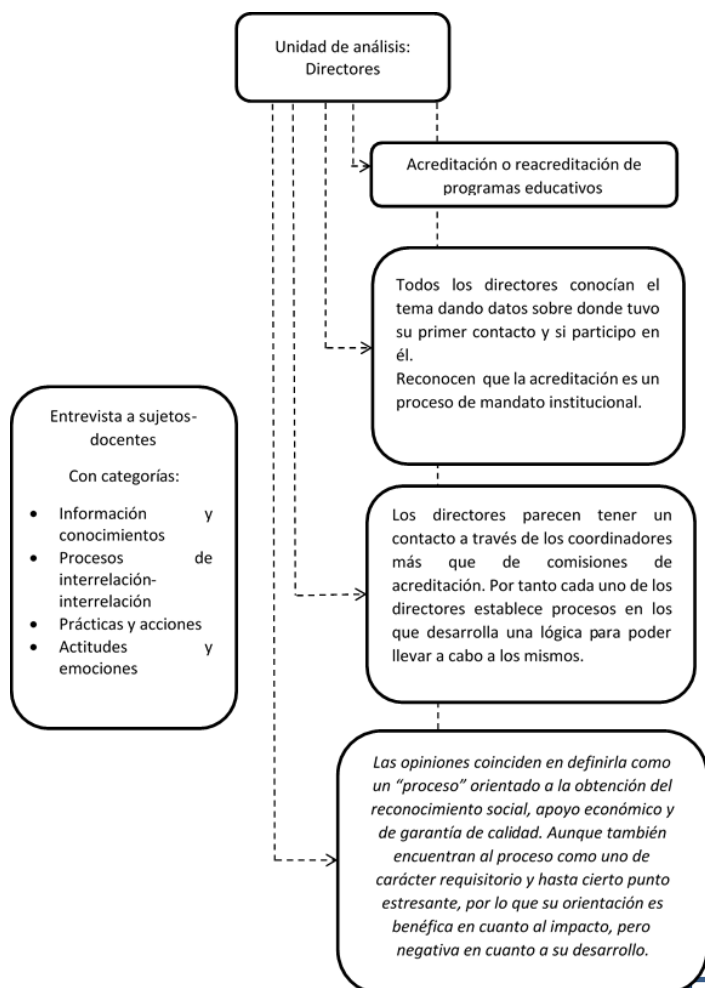
Pese a que en este fragmento se habla de un proceso de satisfacción como una emoción que motiva, también se logra identificar de manera inferencial una característica por demás repetida en los demás apartados y fragmentos de entrevista y es el que tiene que ver con “requisitos” y el “cumplir” pese a que no se manifiesta literalmente como un proceso negativo, el hecho de estas tendencias hace reflexionar sobre los mismos procesos.

En relación a todo esto podemos construir la representación social, por lo tanto en el siguiente apartado se describe a partir de los elementos descritos y mostrados en este análisis, cual es la representación social de los directores de facultad entorno a los procesos de acreditación, de esta manera se lograra cumplir el objetivo establecido y por tanto incitar nuevas reflexiones.

Campo de la representación

Cuando todos los elementos identificados y seleccionados acerca de un tema, como lo es el proceso de acreditación o reacreditación de programas educativos, es posible integrar a estos en el campo de representación. El cual se define como la ordenación y jerarquización de los elementos que configuran el contenido de la Representación Social.

Es aquí donde la información etnográfica y la visión psico-social del constructo teórico-metodológico de las RS



cobran sentido y da cuenta de una realidad aproximada e interpretada por un investigador-militante. Por lo cual el campo se presenta a partir del esquema de Ordaz Muñoz, Corona Álvarez & López Moreno (2009).

Reflexiones finales

La investigación en torno a la cotidianidad de procesos como la acreditación, promueven mirar por un lado las tensiones que tienen los actores al momento de involucrarse en estos temas y por el otro el impacto de la política de evaluación en cada una de las facultades –para el caso de esta investigación-, centros, unidades académicas o institutos, si bien esta afirmación puede pecar de inducción, dejamos abierta la posibilidad de efectuar otras investigaciones que demuestren lo contrario o que aporten a la misma.

Así el campo de representación obtenido, encuentra dos concepciones que engloban a diferentes procesos, por un lado los institucionales y con la racionalidad propia del contexto neoliberal, con la *accountability* y transparencia de los procesos, practicas orientadas por la desconfianza, mientras que por el otro lado, tenemos a la forma en la que es concebido a estos procesos en la universidad por quienes los representan y negocian para llevarse a cabo dichas actividades.

Es con esto, que en lo institucional, la calidad, evaluación y el estándar prácticamente son los constructos que son reproducidos en los espacios universitarios, aunque cada uno de ellos con connotaciones específicas, todos están relacionados tanto a nivel pragmático, como en orientativo y teórico, lo cual puede observarse en los resultados de la presente investigación y en el campo mismo de representación. Si bien la acreditación como objeto de estudio, adquiere tanto una aplicación discursiva, para el reconocimiento social de la institución y sus programas educativos. Y otra práctica, por que otorga financiamiento y beneficios para la comunidad, solo muestra el espectro y la necesidad de posicionarse dentro de la lógica del mercado.

Mientras que de parte de la representación de los actores, para el caso los directores de facultades, el proceso de acreditación o reacreditación se vuelve

requisitorio, donde la puesta en marcha, genera estrés en quienes desarrollan dicha actividad. Con esto se puede distinguir la posición dicotómica que caracteriza a una representación social, pero que contribuye a poner en reflexión el discurso y las prácticas, donde el espacio existente entre ellas, genera contradicciones que son necesarias de analizarlas.

La voz de los directivos demuestra, las exigencias que tienen para estos actores, que no reciben una formación en dichas actividades, sino que deben buscar por su cuenta la reflexión creativa que les permita solventarlos con éxito, la mistificación de sus funciones promueve que estos, difícilmente recurran por orientaciones sobre dichos procesos con figuras de jerarquía menor, es así, que su función académica y la de manager surten efectos al momento de tratar de comprender de manera heurística la situación que ocurre en estos escenarios así como de sus soluciones.

Finalmente, pese a que los procesos tienen una orientación negativa de parte de los directivos, su posición dentro de la estructura de gobierno universitaria, no puede negarse a la lógica y metas de la universidad, y aunque así lo estuviera, se vuelven necesarios dichas evaluaciones, pues ellas le permiten ejercer poder y pertenecer dentro del juego de universidades que buscan adquirir posiciones cada vez mejores dentro del escenario nacional e internacional, como prueba de su excelencia académica y administrativa.

La decisión de pertenecer o no a un gremio de instituciones que ostentan el eslogan de la calidad, no es una decisión a discutir es una necesidad urgente, si se desea tener competitividad, dentro del contexto actual, los mecanismos de evaluación institucionales, intentan dar certeza de calidad a aquellos desconfiados y en su intento, se convierten en instrumentos de confianza y esquizofrenia.

Referencias

- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes Teóricos para su discusión. *Cuadernos de Ciencias Sociales* 127. Costa Rica: FIACSO. Recuperado de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf>
- Baptista Lucio, P. (2007). La presentación de las IES en la vida cotidiana. *Reencuentro*, (50) 107-116. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005014>

- Benasayag, M. y Sztulwark, D. (2000) *Política y situación. De la potencia al contrapoder*. Bs. As. Ediciones De mano en mano
- Buendía Espinosa, A. (2007). El concepto de calidad: una construcción en la educación superior. *Reencuentro*. (50) (28-34). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005005>
- Casarini Ratto, M. (2009). *Teoría y Diseño Curricular. "La Evaluación del Currículum"*. México: Trillas
- Casassus, J. (1997). 3 Estándares en educación: conceptos fundamentales. *En Documentos. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. UNESCO*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183652s.pdf>
- Castro, D. (2006). Los órganos unipersonales de gestión académica en la Universidad. Tesis doctoral. Departamento de Pedagogía Aplicada: UAB. Recuperada de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5050/dcc1de1.pdf;jsessionid=7D7B4B693BB147C9E85356F43D005576?sequence=1>
- Centro Interuniversitario de Desarrollo Andino (CINDA). (2009). Marco de referencia para el proyecto sobre aseguramiento de la calidad. Autor
- Comboni Salinas, S. & Juárez Núñez, J. M. (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *Reencuentro*, (66) 10-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34027019002>
- Consejo de redacción. (2005). Evaluación y Espacio Europeo de Educación Superior. Una visión crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 8 (4) (1-2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017876001>
- Cordera Campos, R. y Pantoja Morán, D. (coords.) (2000). *Políticas de financiamiento a la educación superior en México*. México: CESU-UNAM
- Deming, W. E. (1989). *Calidad, productividad y competitividad*. Madrid: Díaz de Santos
- Dietz, G. (1999). *La comunidad Purhépecha es nuestra fuerza. Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán*. México. Ecuador: Abya-Yala.
- García Pérez, P. (2010). *Metasy propósitos educativos. Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~fjirios/pce/media/5-BiliografiaCmoral.pdf>
- Ginés Mora, José (1991) *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Madrid, Consejo de Universidades. Secretaria General. En particular Capítulo 5 "Valoración de la calidad en las universidades estadounidenses" Glosario
- Goyes Moreno, I., & Uscátegui de Jiménez, M. (2004). *Incidencias de la Acreditación de Programas en los Currículos Universitarios*. Bogotá: ASCUN, UNIVERSIDAD NARIÑO
- Gutiérrez, Arbezú y Piña (2012). Emociones y representaciones Sociales. El caso de los estímulos académicos. En Olivia Mireles Vargas (coord.). *Representaciones Sociales: emociones, significados y prácticas en la Educación Superior*. México: ISUEE-UNAM.

- Gutiérrez, C., Carrera, M., Marín, F., Narváez, M. & Pérez, C. (2006). Integración de redes académicas para la gestión del desarrollo endógeno regional. *Multiciencias*, 6(3) 257-263. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90460308>
- Jiménez Jiménez, B. (1999) *Evaluación de programas, centros y profesores*. México: ITESO
- Llarena, R. (2004) "La educación superior en México". Vocal Ejecutiva del Comité de Administración y Gestión Institucional de los CIEES. Ponencia presentada en el "Seminario La educación Superior en México" ANUIES-SESIC-IESALC-UNESCO. Ciudad de México. 29 y 30 de marzo de 2004. Documento versión Power Point.
- Munive Villanueva, M. (2007). La acreditación: ¿mejora de la educación superior o atractivo artificio estético? *Enseñanza e investigación en Psicología*, 12 (2) (397408). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29212213>
- Neave, G. (2001). *Educación Superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. España: Gedisa
- Ordaz Muñoz, C., Corona Álvarez, L. & López Moreno, D. E. (2009). Representación social del trabajo sexual en la ciudad de Apizaco. Tesis de Licenciatura en Sociología. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Parcerisa Aran, A. (2008). *Introducción*. En A. Parcerisa Aran (Ed.), *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 9-11). 5ª re-impr. Barcelona: Grao
- Pérez Juste, R. et al. (2000). *Calidad total. Fundamentos e implementación*. Madrid: Pirámide
- Puebla Espinoza, (2013). *Problemas actuales de políticas educativas*. Madrid: Morata
- Ranciére, J. (2002). *El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Rojas, V. G. (2000). ¿Cuánto conocemos de las normas Iso 9000? Recuperado de www.ice.go.cr/esp/redc/pdf/normas_iso_9000.pdf
- Sánchez Rodríguez, I. & Navarro Leal, M. A. (coord.) (2010). *Reformas, gestión y retos de la universidad en la sociedad del conocimiento*. México: Porrúa
- Scott, J. C. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. México: Ed. Era
- Slaughter, S. & Larry, L. L. (1997). *Capitalism Academic. Politics, Policies and Entrepreneurial University*. The Johns Hopkins University Press, Baltimore and London.
- Valenti, G. & Varela, G. (1997). El sistema de evaluación de las IES en México. *Política y Cultura*, (9) 131-147. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26700908>
- Valenzuela Ojeda. G. A. (2007). *La calidad un recorrido Histórico. Calidad y Educación Superior*. México: BUAP
- Vargas Porras, A. (2002). La acreditación: Una forma de estandarizar la educación. *Educación*, 26(2) 245-254. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44026223>
- Velázquez Albo, M. L. (2012). *Los congresos Nacionales Universitarios y los gobiernos de la Revolución 1910-1933*. México: CESU/Plaza y Valdés.

Villaseñor García, G. (2003) La evaluación de la educación superior: su función social. *Reencuentro* (36) pp. 20-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34003603>

CAPÍTULO DOS

LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: ¿REQUERIMIENTO O COMPETENCIA PROFESIONAL PARA LOS DOCENTES DEL SIGLO XXI?

Martín Muñoz Mancilla

*Escuela Normal de Coatepec Harinas
Estado de México*

Emanuel Rodríguez Rodríguez

*Escuela Normal de Coatepec Harinas
Estado de México.*

Resumen

El nuevo siglo está caracterizado por la globalización, el neoliberalismo y los avances científicos y tecnológicos, propiciando una transformación estructural en todos los sistemas y sentidos de la vida en búsqueda de una mayor competitividad y de una mejor calidad. En lo que respecta al sistema educativo también se han dado cambios estructurales. Uno de ellos ha sido el otorgamiento de plazas laborales a los nuevos docentes de educación básica, las cuales históricamente estaban destinadas para los normalistas; sin embargo, con el establecimiento de la Ley del Servicio Profesional Docente se ha dado apertura para que egresados de carreras afines puedan participar en dicho concurso, y si resultan dictaminados favorablemente puedan obtener una plaza laboral. Las formas de enseñanza también se han transformado, quedando para la historia frases, como: “la letra con sangre entra”, que imperó durante el tradicionalismo; de manera semejante los premios y castigos, así como los estímulos y respuestas para el cambio de conducta que promovía el conductismo. En los últimos años se prioriza a un sujeto activo, pensante, constructor de sus conocimientos; es decir, al constructivismo. Se ha pasado a un modelo educativo universal retomando las propuestas del Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), quienes promueve el modelo de formación por competencias donde la competencia profesional en investigación educativa es indispensable para el desarrollo docente en su práctica profesional, dado que le permite observar, registrar, analizar, reflexionar, proponer, mejorar y transformar la práctica educativa.

La investigación educativa una prioridad para el nuevo siglo

El propósito de este trabajo es destacar la importancia que tiene la investigación educativa no sólo en los procesos de formación inicial de los nuevos docentes, sino también en el desarrollo de la práctica profesional, dado que ha llegado a ser considerada para algunos como un requerimiento; en cambio, para otros una competencia; no obstante, ambas posturas coinciden en la importancia que posee

en los docentes del siglo XXI para poder transformar una diversidad de problemáticas arraigadas en educación.

Por tanto, la formación profesional de los nuevos docentes requiere un cúmulo de herramientas, contenidos, metodologías y puesta en práctica de la investigación educativa, dado que está íntimamente relacionada con la docencia; es decir, investigación y docencia integran un binomio indisoluble y necesario dado que se retroalimentan recíprocamente una de la otra.

En ese sentido, en las últimas reformas educativas que se han dado en las instituciones formadoras de docentes se ha destacado el ideal de formación profesional de un docente-investigador. Se parte de éste preámbulo para poder desarrollar una exposición lógica y congruente, presentando los siguientes apartados: Metodología, Discusión de los resultados, Reflexiones y Referencias utilizadas.

Metodología

De acuerdo con Ghilardi (1993), los nuevos docentes requieren un caudal de conocimientos, a decir de Tenti Fanfani (1999), también deben poseer vocación, compromiso y mística profesional. Aspectos que son enriquecidos mediante la propuesta de Castells (2008), quien destaca la pertinencia y la valoración del uso racional y manejo de las TIC, por tanto, en el nuevo marco contextual caracterizado por la globalización, el neoliberalismo y los avances científicos y tecnológicos se demandan competencias y requerimientos para desempeñarse en un mundo cada vez más dinámico, cambiante, desigual e incierto, como diría Bauman (2010).

A diferencia de tiempos pasados cuando prevalecía cierta seguridad, estabilidad y pocos cambios, de ahí que a las instituciones formadoras de docentes se les haya llegado a cuestionar sobre la manera en las que se desarrollaban e incluso se les llegó a denominar: endogámicas e isomórficas.

Endogámicas, a decir de Ferry (1990), porque estaban encerradas en sí y para sí, no tenían relación con otras instituciones de educación superior (IES), no tenían evaluaciones externas, mucho menos parámetros de comparación, de ahí

que lo que se hacía y desarrollaba en su cotidianidad, era considerado supuestamente lo mejor por quienes trabajaban en esa dinámica; sin embargo, con los resultados obtenidos en las evaluaciones externas, tales como las del Centro Nacional para la Evaluación de Educación Superior (CENEVAL) y el Examen de ingreso al Servicio Profesional Docente, se cuestionó drásticamente y severamente, dados los bajos resultados obtenidos y el reconocimiento de su poca calidad.

Se dice que han sido isomórficas, porque repiten de manera constante y permanente formas de su tradición, tales como: la elaboración exagerada de material didáctico, la priorización de la formación instrumental sobre la académica, el formato de los planes de práctica pedagógica, algunos rituales en los eventos, el uso desmedido de uniformes ya sea de diario, educación física, gala, prácticas pedagógicas, así como de diversas actividades, tales como: danza, banda de marcha, banda de guerra, rondalla, etc.

Con base a la revisión de dichos antecedentes y ante la compleja realidad prevaleciente, se consideró pertinente plantear las siguientes interrogantes: ¿Por qué se dice que los procesos de formación de docentes en el siglo XXI requieren conocimientos para el desarrollo de la investigación educativa? ¿Cómo se ha ido incorporando la investigación educativa en los procesos de formación de docentes hasta los últimos planes y programas de estudio donde ha sido considerada de vital importancia para el futuro desarrollo de la práctica profesional? O planteada de otra manera, ¿de qué manera la formación metodológica en investigación educativa es considerada una competencia para el desarrollo de la práctica profesional?

Una vez planteadas las interrogantes, se elaboró el siguiente propósito: Analizar la importancia que se le ha otorgado a la investigación educativa como una competencia profesional que deben poseer los egresados de las instituciones formadoras de docentes para desarrollar, reflexionar y mejorar la denominada práctica profesional.

Con base a dichas interrogantes y propósito se construyó el siguiente supuesto: *“Si bien, la investigación educativa históricamente estuvo presente en*

planes y programas de estudio de las instituciones formadoras de docentes fue hasta la década de los ochenta cuando se le empezó a otorgar formalmente una mayor importancia; sin embargo, ha sido hasta los últimos años gracias a la globalización, el neoliberalismo y los avances científicos y tecnológicos como empezó a ocupar un papel relevante tanto en planes y programas de estudio como en los procesos de formación inicial, dado que es considerada una competencia que deben poseer los docentes para poder incorporarse al campo laboral y desarrollar eficientemente su práctica profesional.”

La metodología elegida para el desarrollo de este trabajo fue cualitativa, que de acuerdo con Alvarez Gayao (2010), Eisner (2008), Taylor (2008) y Paz (2003), permite conocer al objeto de estudio en su entorno natural, tal y como se desarrolla en la vida cotidiana; es decir, es naturalista y descriptiva, de ahí que sea considerada significativa por hacer visible lo invisible, por decir lo no dicho, y por otorgar voz a los sujetos participantes.

Las estrategias metodológicas retomadas fueron la observación y la entrevista con la finalidad de ir construyendo registros minuciosos, los cuáles posteriormente fueron analizados mediante ideas centrales, premisas y categorías de análisis con base a las coincidencias que gradualmente se fueron recopilando y sustentando en algunos autores; posteriormente, dicha información fue cruzada con el análisis de los planes y programas de estudio que se han aplicado en las instituciones formadoras de docentes de México.

Discusión de los resultados

Con base a la construcción del estudio del arte sobre el objeto de estudio, con las observaciones, con las entrevistas y gracias a la revisión de planes y programas de estudio que se han desarrollado en las escuelas normales de México se presentan los siguientes tres apartados: a). La formación docente. De orígenes vocacionales a formación tecnológica; b). Incorporación de políticas neoliberales. De un modelo de docente investigador a la utilización de la investigación científica; c). El modelo de formación por competencias y la metodología de la investigación

educativa para el mejoramiento de la práctica profesional; Reflexiones y Referencias utilizadas.

a). La formación docente: De orígenes vocacionales a formación tecnológica

De acuerdo con Tenti Fanfani (1999), y Arnaut (1998), los orígenes de la formación docente en México están interrelacionados con la vocación, mística y compromiso cuasi sacerdotal, dado que los religiosos fueron quienes se desempeñaron como los primeros maestros durante la época de la Colonia. Posteriormente en el México independiente los liberales propusieron el establecimiento de las escuelas normales para que en ellas se formaran los nuevos docentes quienes educarían en nombre del Estado y difundieran el pensamiento liberal.

En la época posrevolucionaria, se encomendó a José Vasconcelos la formación de los nuevos maestros, por lo que se inspiró en los misioneros por su entrega en cuerpo y alma a la noble labor de la enseñanza, por lo que propuso la formación de compromisos con rasgos similares a los de los misioneros. Para la etapa del Cardenismo a los maestros se le enseñó el materialismo histórico y se le atribuyó el adjetivo de promotor de la justicia social.

Con la industrialización del país, la emigración del campo a la ciudad y el crecimiento poblacional de ciertas ciudades se promovió una transformación estructural, pasando de lo rural a la urbanización gradual. En ese sentido la formación del maestro también se transformó dejando atrás el trabajo social y se centró su formación en la profesionalización, dado que el nuevo docente debía manejar los contenidos, los métodos y las formas de enseñanza. Para la década de los sesenta, setenta y principios de los ochenta estuvo de boga el conductismo y la tecnología educativa, por tanto, la formación docente estuvo íntimamente relacionada con lo tecnológico; sin embargo, a mediados de dicha década, se dio una gran transformación, tal y como se desarrolla en el siguiente apartado.

b). Incorporación de políticas neoliberales. De un modelo de docente investigador a la utilización de la investigación científica

Como se ha venido exponiendo desde el México independiente hasta el Cardenismo las políticas educativas correspondían a los proyectos de nación en turno; sin embargo, a partir de la década de los cuarenta gradualmente se empezaron a retomar recomendaciones de organismos internacionales. Siendo hasta la década de los ochenta, cuando ante la grave crisis financiera mediante la baja del precio del petróleo y del peso, el entonces el presidente de México Lic. Miguel de la Madrid Hurtado, incorporó políticas neoliberales, tales como: el Tratado del Libre Comercio (TLC), la flotación del peso y las políticas de privatización, para lo cual fue necesario promover ciertas reformas a diversos artículos constitucionales.

En lo que respecta a los estudios de formación docente que por décadas habían equivalido al nivel técnico y ante la demanda de la profesionalización docente y las tendencias internacionales, el 22 de marzo de 1984 se emitió un decreto presidencial donde oficialmente la carrera de profesor se elevó a nivel de licenciatura.

Mediante dicho decreto las escuelas normales pasaron a ser oficialmente instituciones de educación superior, por tanto, a las funciones de docencia y administración que venían desarrollando se les agregaron las de investigación educativa y difusión de la cultura, pese a que en la mayoría de instituciones no tenían las condiciones, ni la infraestructura para su desarrollo.

El plan de estudios 1984 de las escuelas normales requería como perfil de ingreso el nivel de bachillerato y estaba integrado por cuatro grandes áreas de formación: pedagógica, psicológica, sociológica e instrumental. A decir de Oikión (2008), en este plan de estudios se priorizó que la formación promoviera un docente investigador: crítico, analítico y reflexivo.

Con base a la revisión de planes y programas de estudios, SEP (1984), se puede destacar que promovió la formación académica ya que contemplaba asignaturas de teoría pedagógica, investigación educativa y filosofía; asimismo,

proponía que los sujetos de formación se remitieran a obras y autores representativos de escuelas de pensamiento.

Sin embargo, después de nueve años después de haberse puesto en marcha dicha reforma; la educación básica tuvo una reforma educativa con nuevos enfoques y contenidos, por tanto, no había correspondencia entre la manera en que se estaban formando los nuevos maestros y los requerimientos que exigía el campo laboral de la educación básica donde se priorizaba la enseñanza del lenguaje y las matemáticas.

En búsqueda de una mayor articulación entre las instituciones formadoras de docentes con la educación básica, para el año de 1997 se difundió el nuevo perfil de egreso de los futuros docentes a partir de competencias agrupadas en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominios de contenido de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de los alumnos y del entorno de la escuela.

Después de revisar el plan de estudios, SEP (1997), y compararlo con el anterior, se puede dar cuenta que las asignaturas que promovían la formación académica, tales como: teoría pedagógica, investigación educativa y filosofía fueron desplazadas, priorizándose más asignaturas que fortalecían la formación para el trabajo docente.

El nuevo plan de estudios priorizó el acompañamiento, la asesoría, la tutoría y la reflexión para los procesos de formación inicial. El acompañamiento al tener un asesor de la escuela normal y un tutor de la escuela de adjuntía, promoviéndose que los acompañantes fueran los mejores perfiles de docentes de la región.

La reflexión se promovió desde antes de la acción educativa, durante y después, de ahí que en este plan se haya priorizado formar docentes reflexivos quienes construían registros y análisis mediante el diario del profesor para posteriormente participar en sesiones plenarias y poder elaborar un ensayo para la sustentación de su examen profesional.

La investigación científica que se promovió en este plan de estudios consistió en que los docentes transformaran las tradicionales formas de enseñanza; sin embargo, después de casi década y media de haberse de su puesta en marcha se implementó un nuevo plan, tal y como se expone en el siguiente apartado.

c). El modelo de formación por competencias y la metodología de la investigación educativa para el mejoramiento de la práctica profesional

Con base a las recomendaciones de los organismos internacionales se empezó aplicar en nuestro país el modelo de formación por competencias, que se caracteriza por integrar conocimientos, saberes, valores y actitudes, por tanto, su puesta en marcha requirió cierta mejora, tanto en la infraestructura de las escuelas, como en la preparación de los docentes.

En lo que concierne a la formación inicial de los docentes de las escuelas normales se aplicó el plan de estudios 2012 que se caracterizó por retomar el enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque basado en competencias y la flexibilidad curricular. Se integró a partir de cinco trayectos formativos, que son: psicopedagógico, preparación para la enseñanza y aprendizaje, lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación, cursos optativos y práctica profesional.

Dentro de su perfil de egreso se propone el desarrollo de habilidades genéricas y profesionales, destacándose la utilización de recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.

Resultan novedosos los trayectos de lengua adicional y tecnologías de la información por su requerimiento y trascendencia para incorporarse a un mundo globalizado, de manera semejante el de práctica profesional ya que desde el primer semestre se empieza a retomar la metodología de la investigación para conocer y mejorar el proceso enseñanza aprendizaje.

Al promover procesos de investigación educativa para mejorar la práctica educativa se fortalece la competencia investigativa al propiciar la generación y

difusión de los productos de la investigación, asimismo, se fortalece la formación en metodología de la investigación que es un requerimiento para que los docentes transformen su práctica educativa.

Entre los contenidos para su desarrollo se destacan: la observación, la entrevista, el grupo focal, la fotografía, la descripción densa, el uso del diario de campo, el trabajo con datos, las diferentes metodologías tanto cualitativas como cuantitativas, los buscadores de información en red, las herramientas de la investigación, etc.

Reflexiones

Para poder destacar la necesidad, requerimiento o competencia de la de la investigación educativa que necesitan los maestros del siglo XXI para la mejorar la práctica profesional fue necesario analizar la evolución que han tenido desde sus orígenes hasta los últimos años. Se destaca que los procesos de formación docente y la manera en que se desempeñaron en el campo laboral estuvieron estrecha relación desde el México independiente hasta la década de los treinta.

En la década de los cuarenta empezó la industrialización del país y la injerencia de organismos internacionales quienes empezaron a proponer la necesidad de profesionalizar a los docentes. En los últimos años la competitividad y la búsqueda de calidad han promovido procesos más democráticos para que se incorporen como docentes los mejores perfiles, de ahí la Ley del servicio profesional docente que si bien es severamente cuestionada no sólo por qué privilegia más lo laboral que lo académico, ni por las dudas de transparencia en sus procesos y resultados; sin embargo, es digno reconocer que puso en tela de juicio la dinámica de algunas instituciones y el compromiso de los docentes en formación para mejorar la calidad de la formación profesional.

En este nuevo escenario la formación en metodología de la investigación es considerada un requerimiento que demanda el campo laboral, dado que la competencia investigativa no sólo permite mejorar la preparación profesional de los docentes, sino también permite mejorar la práctica profesional que desarrollan. Por lo tanto, es una necesidad para mejorar la calidad del sistema educativo.

Referencias

- Alvarez, G. (2010). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Barcelona: Paidós.
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: SEP.
- Bauman, Z. (2010). *La Globalización. Consecuencias humanas*. México: Fondo de cultura económica.
- Castells, M. (2008). *La era de la información*. México: Siglo XXI.
- Eisner, W. (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós Educador.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Ghilardi, F. (1993). *Crisis y perspectivas de la formación docente*. España: Gedisa.
- Oikión, S. G. E. (2008). *El proceso curricular normalista del 84: un acercamiento desde la perspectiva de sus actores*. México: UPN.
- Paz, E. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Barcelona: McGrawHill.
- Taylor, J. (2008). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- SEP (1984). *Plan de Estudios de la licenciatura en Educación Primaria*. México: Talleres de Litografía.
- SEP (1997). *Plan y programa de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.
- SEP (2012). *Planes y programas de la Licenciatura en Educación Primaria*. México: DGSPE.
- Tenti, E. (1999). *El arte del buen maestro*. Colombia: EPM.

CAPÍTULO TRES

ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO PROACTIVO AL ESTRÉS LABORAL QUE UTILIZAN LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Octavio Salas Rodríguez
Secretaría de Educación del Estado de Durango

Arturo Barraza Macías
Universidad Pedagógica de Durango

Resumen

Los objetivos de esta investigación son: a) Identificar las estrategias de afrontamiento proactivo que utilizan con mayor y menor frecuencia los maestros de la zona escolar 114 para enfrentar las situaciones de estrés, y b) Determinar la relación que existe entre el nivel de carrera magisterial, el sexo y el nivel máximo de estudios y las estrategias de afrontamiento proactivo que utilizan los maestros de la zona escolar 114 para enfrentar las situaciones de estrés. Para el logro de estos objetivos se llevó a cabo un estudio correlacional, transversal y no experimental a través de la aplicación de una versión breve del “Inventario de Estrategias de Afrontamiento del Estrés Docente” a 43 maestros de educación primaria. Sus principales resultados permiten afirmar que las estrategias más utilizadas son: “Busco alternativas para solucionar las situaciones que me estresan”, “Planifico y organizo las actividades que tengo que realizar” y “Pienso de manera positiva”. Por su parte el análisis correlacional indica que una variable (sexo) no influye en ninguna de las estrategias de afrontamiento, mientras que las dos restantes influyen en solo dos estrategias.

Introducción

Kyriacou y Sutcliffe (1978) afirman que el estrés del profesor es la experiencia de emociones negativas y desagradables, tales como enfado, frustración, ansiedad, depresión y nerviosismo, que resultan del trabajo docente. Entre los factores más comunes, que generan este estrés, se pueden considerar los siguientes: enseñar a alumnos con falta de motivación, mantener la disciplina, presiones de tiempo y exceso de trabajo, enfrentarse a cambios, ser evaluado por otros, el trato con los compañeros, la autoestima, problemas administrativos y de gestión, conflicto de funciones y condiciones laborales precarias. Dicho estrés es posible mitigarlo mediante diversas estrategias de afrontamiento que constituyen el objeto de estudio de la presente investigación.

Antecedentes

La revisión de literatura al respecto permitió localizar 23 investigaciones que presentan las estrategias de afrontamiento como su variable principal (Acosta & Burguillos, 2014; Aguirre, Beltrán & Jacobo, 2014; Álvarez, 2014; Barbosa, Muñoz, Rueda & Suárez, 2009; Barraza & Gracia, 2015; Cabanach, Millán & Rodríguez, 2009; Carbonero, Román, Martín, Valdivieso, Reoyo & Resende, 2014; Cassullo & García, 2015; Chueca, 2013; Díaz, Tabares & Orozco, 2010; Duarte, 2014; Escandón & Silva, 2013; Etchezahar, Hornes, Simkin & Simkin, 2009; Gismero, Bermejo, Prieto, Cagigal, Mina & Hernández, 2012; Gracia & Barraza, 2014; Hernández, 2013; Hernández, 2014; Muñoz & Correa, 2012; Otero, 2013; Piedrahita, 2013; Rocha, 2013; Quass, 2008; y Valadez, Bravo & Vaquero, 2011).

De estas investigaciones se pueden destacar cuatro para sustentar el presente trabajo: Álvarez (2014), Gracia y Barraza (2014), Otero (2013) y Piedrahita (2013)

Álvarez (2014), mediante un estudio descriptivo, analítico, transversal y correlacional, buscó determinar la presencia de estrés laboral, el síndrome de Burnout y las Técnicas de afrontamiento de los docentes; concluyendo que las técnicas de afrontamiento que más usan los docentes se focalizaron en la solución del problema y reevaluación positiva.

Gracia y Barraza (2014) abordaron el estrés organizacional en docentes de educación primaria, ahí mencionan que los docentes afrontan el estrés laboral y cómo hacen uso de apoyos sociales para mitigarlo; su objetivo fue identificar las principales fuentes organizacionales de estrés y determinar las estrategias de afrontamiento para revertirlo, así como establecer el tipo de apoyo social que presentan los docentes de educación primaria y poder construir un modelo teórico de estrés docente.

Otero (2013) rescata la importancia de realizar una búsqueda de estrategias de afrontamiento con evitación conductual y resultados, donde se utiliza el enfoque cuantitativo para apoyar a los profesionales de la educación y la salud, ya que la percepción y adaptación actual sobre los nuevos parámetros de gestión

pública, permiten explorar las nuevas formas de afrontamiento a las condiciones de estrés que caracterizan las instituciones públicas de la educación y la salud en la actualidad.

En otra investigación, Piedrahita (2013) expone los resultados y hallazgos finales del ejercicio investigativo realizado sobre las estrategias de afrontamiento sustentado en el modo básico escape-evitación, donde se enfoca sobre todo al tratamiento, categorización y análisis teórico de información para identificar y describir las estrategias de afrontamiento, para lo cual se argumentó que la metodología utilizada fue con un enfoque cuantitativo y otro cualitativo, en los que se realizaron abstracciones y cruces teóricos por el instrumento aplicado.

Haciendo un análisis de las investigaciones, se puede afirmar que el método utilizado mayormente es el cuantitativo y que la población más indagada son diversos tipos de profesionistas; bajo estos resultados se puede considerar que el estudio de las estrategias de afrontamiento, que los docentes de educación primaria ponen en práctica con la finalidad de amortiguar los estragos causados por diversos estresores, resulta un tema pertinente para avanzar en el conocimiento de cómo se presenta nuestra variable de interés en este tipo de agentes educativos.

Modelo Teórico

Las estrategias de afrontamiento son conceptualizadas por Lazarus y Folkman (1984) como: “aquellos esfuerzos cognitivos conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas o internas, que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (p. 16).

Por su parte Nalvet (2012) las define como habilidades para afrontar y resolver un problema, regular las emociones o manejar dificultades para reducir sus efectos; así, los estilos o formas de afrontamiento pueden estar enfocados al problema, para modificar la situación y hacerla menos estresante si esta es susceptible de modificación, o pueden estar dirigidos a la emoción, si la evaluación

indica que se puede reducir la activación fisiológica, la tensión y la reacción emotiva.

Autores como Lazarus y Folkman (1984) afirman que la mayoría de las personas emplean todas las formas de afrontamiento; que el patrón básico de afrontamiento cambia de un estado de desarrollo a otro y que algunas formas de afrontamiento son más estables que otras. Es así como también se habla de estrategias adaptativas y no adaptativas, evaluadas a partir de su eficacia, en la respuesta la situación estresante.

En una ampliación de esta línea discursiva, Lazarus y Folkman (1984) plantean que las estrategias de afrontamiento se estudian desde una doble perspectiva: resolución de problema y regulación de las emociones. En el primer caso, el sujeto se centra en la relación problemática y va a intentar modificar o alterar la fuente de estrés para resolver el problema. En el segundo caso, el sujeto centra su atención en las alteraciones emocionales que experimenta y que están asociadas al estresor, para intentar reducirlas o controlarlas.

Estos autores afirman, como hipótesis secundarias de su modelo, que a) la mayoría de las personas emplean todas las formas de afrontamiento, b) que el patrón básico de afrontamiento cambia de un estado de desarrollo a otro, y c) que algunas formas de afrontamiento son más estables que otras. Es así como también se habla de estrategias adaptativas y no adaptativas, evaluadas a partir de su eficacia, en la respuesta la situación estresante.

Objetivos

Identificar las estrategias de afrontamiento proactivo que utilizan con mayor y menor frecuencia los maestros de la zona escolar 114 para enfrentar las situaciones de estrés.

Determinar la relación que existe entre el nivel de carrera magisterial, el sexo y el nivel máximo de estudios y las estrategias de afrontamiento proactivo que utilizan los maestros de la zona escolar 114 para enfrentar las situaciones de estrés

Método

Participantes

En esta investigación, de corte correlacional, transversal y no experimental, se aplicó un inventario breve de estrategias de afrontamiento a docentes de Educación Primaria del municipio de Canatlán, del estado de Durango, en México, con un universo de 43 maestros que conforman la zona escolar 114, pertenecientes al Sector Educativo No. 16 de la Secretaría de Educación del Estado de Durango.

La distribución de estos maestros según las variables sociodemográficas de interés para el presente estudio son:

- El 74.4% pertenecen al sexo masculino y el 25.6% al sexo femenino
- El 48.8% no han ingresado a carrera magisterial, el 18.6% se encuentran en el nivel A, el 7% en el nivel B, el 16.3% en el nivel C, el 4.7% en el nivel D y el 4.7% en el nivel E.
- El 7% cuenta solamente con estudios de normal básica, el 62.8% con estudios de licenciatura, el 27.9% con estudios de maestría y el 2.3% con estudios de doctorado.

Técnica e instrumento de recolección de la información

En esta investigación se usó una la técnica de la encuesta y una selección de ítems del instrumento denominado “Inventario de Estrategias de Afrontamiento del Estrés Docente” (Gracia & Barraza, 2014). La versión original consta de 33 ítems, pero para la presente investigación fueron seleccionados 10 que responden a un afrontamiento orientado a la resolución de problemas por lo que se le denominó afrontamiento proactivo. Este inventario se responde con un escalamiento de seis valores, donde cero es nunca y cinco es siempre y presenta una confiabilidad por mitades de .80 según la fórmula de Spearman-Brown.

Se obtuvieron también evidencias de validez con base en los procedimientos denominados: análisis de consistencia interna y análisis de grupos contrastados (Tabla 1). Como se puede observar, en el primer caso, todos los ítems se correlacionan con un nivel de significación de .00 con la media general

del inventario, siendo su coeficiente de correlación más bajo de .455 y el más alto de ,737; en el segundo caso, todos los ítems, salvo el número cinco permiten discriminar con un nivel de significación de .00 y .01 entre los docentes que muestran un bajo y un alto uso de las diferentes estrategias de afrontamiento

Los diez ítems se complementaron con tres variables sociodemográficas que constituyeron el background: sexo, nivel de carrera magisterial y nivel máximo de estudios.

Tabla 1.

Nivel de significación del análisis de consistencia interna (ACI) y análisis de grupos contrastados (AGC)

Estrategias de afrontamiento	ACI	AGC
Busco alternativas para solucionar las situaciones que me estresan	.00	.00
Acostumbro pedir sugerencias a mis compañeros	.00	.00
Trato de pensar en otra cosa agradable que no tenga que ver con la situación que me provoca estrés	.00	.00
Establezco prioridades y trato los problemas en base a ellas	.00	.00
Analizo y reflexiono sobre lo que me provoca el estrés	.00	.08
Planifico y organizo las actividades que tengo que realizar	.00	.00
Trato de concentrarme y hacer todo lo posible por desprenderme de esa energía negativa que me invade	.00	.00
Comparto mis problemas con alguien que me escuche	.00	.00
Leo sobre lo que me estresa y aplico las soluciones propuestas	.00	.00
Pienso de manera positiva	.00	.01

Procedimiento

El cuestionario fue aplicado durante el mes de enero del año 2016 mediante visita directa a las escuelas donde laboraban dichos maestros y tras su autorización para eso. El análisis de resultados se realizó en dos momentos con el Programa SPSS, versión 23. En un primer momento se obtuvo la estadística descriptiva usando como medida de tendencia central la media aritmética; en un segundo momento se hizo el análisis correlacional a través de un análisis de diferencia de grupos sin atribución causal a través de los estadísticos t de Student (variable sexo) y ANOVA de un solo factor (variables nivel de carrera magisterial y nivel máximo de estudio). En todos los análisis correlacionales la regla de decisión fue $p < .05$.

Resultados

Análisis descriptivo

En la tabla 2 se puede apreciar que las tres estrategias con la media más alta son: “Busco alternativas para solucionar las situaciones que me estresan”, “Planifico y organizo las actividades que tengo que realizar” y “Pienso de manera positiva”. Mientras que las tres estrategias de afrontamiento con la media más baja son: “Leo sobre lo que me estresa y aplico las soluciones propuestas”, “Acostumbro pedir sugerencias a mis compañeros” y “Comparto mis problemas con alguien que me escuche”

Tabla 2
Medias de las estrategias de afrontamiento

Estrategias de afrontamiento	Media
Busco alternativas para solucionar las situaciones que me estresan	3.7209
<i>Acostumbro pedir sugerencias a mis compañeros</i>	2.1190
Trato de pensar en otra cosa agradable que no tenga que ver con la situación que me provoca estrés	2.9286
Establezco prioridades y trato los problemas en base a ellas	3.4419
Analizo y reflexiono sobre lo que me provoca el estrés	3.0465
Planifico y organizo las actividades que tengo que realizar	3.1190
Trato de concentrarme y hacer todo lo posible por desprenderme de esa energía negativa que me invade	2.7857
<i>Comparto mis problemas con alguien que me escuche</i>	2.6977
<i>Leo sobre lo que me estresa y aplico las soluciones propuestas</i>	1.9268
Pienso de manera positiva	4.0930

Tabla 3
Nivel de significación del análisis correlacional entre las estrategias de afrontamiento proactivo y el sexo

Estrategias de afrontamiento	Sig.
Busco alternativas para solucionar las situaciones que me estresan	.292
Acostumbro pedir sugerencias a mis compañeros	.354
Trato de pensar en otra cosa agradable que no tenga que ver con la situación que me provoca estrés	.623
Establezco prioridades y trato los problemas en base a ellas	.255
Analizo y reflexiono sobre lo que me provoca el estrés	.893
Planifico y organizo las actividades que tengo que realizar	.569
Trato de concentrarme y hacer todo lo posible por desprenderme de esa energía negativa que me invade	.845
Comparto mis problemas con alguien que me escuche	.177
Leo sobre lo que me estresa y aplico las soluciones propuestas	.289
Pienso de manera positiva	.746

Análisis correlacional.

En las tablas 3, 4 y 5 se presentan los resultados de la relación que existe entre las estrategias de afrontamiento que utilizan los docentes para enfrentar el estrés y las variables sexo, nivel de carrera magisterial y nivel académico.

Tabla 4

Nivel de significación del análisis correlacional entre las estrategias de afrontamiento proactivo y el nivel de carrera magisterial

Estrategias de afrontamiento		
Busco alternativas para solucionar las situaciones que me estresan	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-.310 .043
Acostumbro pedir sugerencias a mis compañeros	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-.162 .306
Trato de pensar en otra cosa agradable que no tenga que ver con la situación que me provoca estrés	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.070 .659
Establezco prioridades y trato los problemas en base a ellas	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.167 .285
Analizo y reflexiono sobre lo que me provoca el estrés	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.065 .677
Planifico y organizo las actividades que tengo que realizar	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.098 .538
Trato de concentrarme y hacer todo lo posible por desprenderme de esa energía negativa que me invade	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-.321[*] .038
Comparto mis problemas con alguien que me escuche	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-.294 .055
Leo sobre lo que me estresa y aplico las soluciones propuestas	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-.045 .779
Pienso de manera positiva	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.015 .923

Tabla 5.

Nivel de significación del análisis correlacional entre las estrategias de afrontamiento proactivo y el nivel máximo de estudios

Estrategias de afrontamiento		Grado máximo
Busco alternativas para solucionar las situaciones que me estresan	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-.340 .026
Acostumbro pedir sugerencias a mis compañeros	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.016 .920
Trato de pensar en otra cosa agradable que no tenga que ver con la situación que me provoca estrés	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.095 .550
Establezco prioridades y trato los problemas en base a ellas	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.309[*] .044
Analizo y reflexiono sobre lo que me provoca el estrés	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-.074 .639
Planifico y organizo las actividades que tengo que realizar	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.130 .411
Trato de concentrarme y hacer todo lo posible por desprenderme de esa energía negativa que me invade	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-.064 .688
Comparto mis problemas con alguien que me escuche	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-.039 .801
Leo sobre lo que me estresa y aplico las soluciones propuestas	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.043 .788
Pienso de manera positiva	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-.071 .649

La variable sexo no influye en la frecuencia con la que se utilizan las diferentes estrategias de afrontamiento proactivo indagadas. Por su parte el nivel de carrera magisterial influye en las estrategias “Busco alternativas para solucionar las situaciones que me estresan” y “Trato de concentrarme y hacer todo lo posible por desprenderme de esa energía negativa que me invade”; en ambos casos la correlación es negativa por lo que se puede afirmar que a mayor nivel de carrera magisterial es menos el uso que hacen de esas estrategias de afrontamiento.

El nivel máximo de estudio influye en las estrategias “Busco alternativas para solucionar las situaciones que me estresan” y “Establezco prioridades y trato los problemas en base a ellas”; en el primer caso la correlación es negativa por lo que se puede afirmar que a mayor nivel de estudios es menos el uso que hace de esa estrategia de afrontamiento, mientras que en el segundo caso la correlación es positiva por lo que se puede afirmar que a mayor nivel de estudio se usa con mayor frecuencia esa estrategia.

Comentarios

Se concluye que las estrategias de afrontamiento que más utilizan los maestros de la zona escolar 114 para enfrentar el estrés que viven dentro de las aulas son: “Busco alternativas para solucionar las situaciones que me estresan”, “Planifico y organizo las actividades que tengo que realizar” y “Pienso de manera positiva”. En el este resultado se coincide con Álvarez (2014), Gracia y Barraza (2014), Muñoz y Correa (2012) y Quass (2008) ya que este tipo de estrategias se ubicarían en el afrontamiento centrado en el problema que intenta manipular o alterar la situación estresante (Lazarus & Folkman, 1984).

Los resultados del análisis correlacional son limitados ya que una variable (sexo) no influye en ninguna de las estrategias de afrontamiento, mientras que las dos restantes influyen en solo dos estrategias. En el caso de la variable sexo se coincide con Valadez, et al. (2011) quienes sostienen que género no fue un factor que diferenciara el empleo de estrategias de afrontamiento en los docentes.

La principal limitación de este estudio es el tamaño y la selección de la población estudiada y sus resultados deben considerarse indicativos por lo que se sugiere la realización de mayores estudios al respecto.

Referencias

- Acosta, M., & Burgillos, A. I. (2014). Estrés y burnout en profesores de primaria y secundaria de Huelva: Las estrategias de afrontamiento como factor de protección. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 303-310
- Aguirre, E. I.; Beltrán, M. A. y Jacobo, H. (2014). Autoconcepto, estrategias de afrontamiento y desempeño docente profesional: Estudio comparativo en profesores que trabajan en contextos adversos. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18(1), 224-239.
- Álvarez, M. V. (2014). *Estrés laboral, síndrome de Burnout y técnicas de afrontamiento en docentes de educación general básica de un colegio privado de Quito en el periodo Marzo a Julio del 2013*. Tesis de la Universidad Internacional SEK. Recuperada de <http://repositorio.uisek.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/894/1/Ver%C3%B3nica%20Alvarez%20V..pdf>
- Barbosa, L. C.; Muñoz, M. L.; Rueda, P. X. y Suárez, K. G. (2009). Síndrome de burnout y estrategias de afrontamiento en docentes universitarios. *Revista Iberoamericana de psicología: ciencia y tecnología*, 2(1), 21-30
- Barraza, A. y Gracia, A. (2015). Las estrategias de afrontamiento proactivo ante el estrés generado por la Reforma Educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense*, 7(17), 51-63.
- Cabanach, R. G.; Millán, P. G. y Rodríguez, C. F. (2009). El afrontamiento del estrés en estudiantes de ciencias de la salud: Diferencias entre hombre y mujeres. *Aula abierta*, 37(2), 3-10.
- Carbonero, M. Á.; Román, J. M.; Martín, L. J.; Valdivieso, J. A.; Reoyo, N. y Resende, A. F. (2014). Habilidades docentes y estilos de afrontamiento en profesores de Educación Primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 215-226.
- Cassullo, G. L. y García, L. (2015). Estudio de las Competencias Socio Emocionales y Su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 213---228.
- Chueca, A. (2013). *Estilos de enseñanza y afrontamiento del estrés docente en Educación Infantil: análisis experimental y propuesta de intervención práctica*. Tesis de la Universidad de Valladolid. Recuperada de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3133/1/TFG-B.175.pdf>
- Díaz, C. A. G.; Tabares, S. J. & Orozco, M. C. V. (2010). Síndrome de Burnout y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y bachillerato. *Psicología desde el Caribe*, (26), 36-50.
- Duarte, M. I. S. A. S. (2014). *Personalidad, estrés percibido y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios*. Tesis doctoral de la Universidad

- de León. Recuperada de http://buleria.unileon.es/xmlui/bitstream/handle/10612/3611/tesis_80df58.PDF?sequence=1
- Escandón, M. B. y Silva, V. M. (2013). *Resultados y estrategia de afrontamiento centrado el problema conductual en profesionales asistenciales y docentes, desde las actuales condiciones de la nueva gestión pública*. Tesis de la Universidad de Manizales. Recuperada de http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/855/Escandon_Gonzalez_Monica_Bibiana_2013.pdf?sequence=1
- Etchezahar, E.; Hornes, A.; Simkin, H. A. y Simkin, P. (2009). *Estrés, estrategias de afrontamiento y consumo cultural en población docente*. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología; XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Recuperada de <https://www.aacademica.org/000-020/349.pdf>
- Gismero, M. E.; Bermejo, L.; Prieto, M.; Cagigal, V.; Mina, A. G. & Hernández, V. (2012). Estrategias de afrontamiento cognitivo, auto-eficacia y variables laborales. Orientaciones para prevenir el estrés docente. *Acción Psicológica*, 9(2), 87-96.
- Gracia, A. y Barraza, A. (2014). *Estresores organizacionales, estrategias de afrontamiento y apoyo social en docentes de educación primaria*. México: IUNAES.
- Hernández, P. J. (2014). *Características de personalidad, estrategias de afrontamiento y su relación con el síndrome de burnout en docentes de primaria de la institución educativa Manuelita Sáenz, Dosquebradas, Risaralda*. Tesis de la Universidad Católica de Pereira. Recuperada de <http://ribuc.ucp.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10785/3150/CDMPSI201.pdf?sequence=2>
- Hernández, A. L. (2013). *Violencia laboral, estrés y afrontamiento en docentes de nivel secundaria*. Tesis de la Universidad Autonomía Metropolitana. Recuperada de <http://tesiuami.izt.uam.mx/uam/aspuam/presentatesis.php?recno=16323&docs=UAMI16323.pdf>
- Kyriacou, C. y Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48(2), 159–167.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1984). *Stress, coping and adaptation*. New York, EE.UU: Springer.
- Rocha, M. I. (2013). *Estrategias de afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios brasileños: su relación con autoeficacia y satisfacción con los estudios*. Tesis de la Universidad de León. Recuperada de https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/2887/tesis_4492eb.PDF?sequence=1
- Muñoz, C. F. y Correa, C. M. (2012). Burnout docente y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 3(2), 226-242.
- Nalvet, M. R. (2012). *Ansiedad, estrés y estrategias de afrontamiento en el ámbito deportivo: un estudio centrado en la diferencia entre deportes*. Tesis Doctoral

- de la Universidad Complutense de Madrid. Recuperada de <http://eprints.sim.ucm.es/15771/1/T33813.pdf>
- Otero, S. L. (2013). *Estrategias de afrontamiento con evitación conductual y resultados en la nueva gestión pública de la profesión docente y de la salud de algunas instituciones públicas de Colombia*. Tesis de la Universidad de Manizales. Recuperada de http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/51/403_Rosero_Otero_Silvio_2013%20file%201.pdf?sequence=1
- Piedrahita, J. C. (2013). *Resultados y estrategias de afrontamiento sustentado en el modo básico escape evitación conductual de los profesionales docentes desde las actuales condiciones de la función pública*. Tesis de la Universidad de Manizales. Recuperada de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/354/Tesis%20de%20maestr%C3%ADa%20G.T.H..pdf?sequence=1>
- Quass, C. (2008). Diagnóstico de burnout y técnicas de afrontamiento al estrés en profesores universitarios de la quinta región de Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 5(1), 65-75.
- Valadez, R. A.; Bravo, G. M. & Vaquero, C, J. (2011). Estrategias de afrontamiento empleadas por docentes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(1), 65-76.

CAPÍTULO CUATRO

FORMACIÓN EN ESTOCÁSTICOS COMO PARTE DE UNA CULTURA MATEMÁTICA BÁSICA INTEGRAL PARA ESTUDIANTES Y DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA SUPERIOR: SU ANÁLISIS EN LA PROPUESTA CURRICULAR 2016

Saúl Elizarrarás Baena
Escuela Normal Superior de México

Resumen

En el presente documento se exponen críticas educativas y posteriormente, se formula el planteamiento de una alternativa necesaria y urgente para mejorar sustancialmente la propuesta curricular para temas relacionados con Estadística y Probabilidad (también conocidos como estocásticos) tanto para la Educación Básica como para la Educación Media Superior de México, la cual se encuentra incluida de manera deficiente e insuficiente en lo que el actual gobierno federal, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha llamado como Modelo Educativo 2016 (SEP, 2016a). Un primer objetivo fue analizar la pertinencia de la inclusión de los temas de estocásticos en la propuesta curricular tanto para la Educación Básica como para la del nivel medio superior, mediante fundamentos epistemológicos, cognitivos y sociales; un segundo objetivo fue formular una propuesta educativa que incorpore de manera adecuada la formación de estocásticos para docentes y estudiantes de los niveles educativos citados, lo cual demanda la instrumentación de políticas públicas que reconozcan la importancia de proveer al docente de elementos teóricos y prácticos en estocásticos para que puedan cristalizar su tarea en el aula, tan necesaria en una educación cuyo principal propósito se la humanización.

Introducción

Este artículo surge a partir de la convocatoria que emitió el titular de la SEP para que supuestamente pudiera ser sometido a consulta el documento citado al finalizar el último párrafo, entre los profesores de las diversas escuelas del país, así como con padres de familia, estudiantes y demás sectores de la sociedad. Sin embargo, el tiempo que asignaron para la discusión y análisis en las escuelas, resultó insuficiente (un día en un aproximado de siete horas) para plantear una propuesta por escuela que de forma concreta y objetiva pudiera incidir en la educación que realmente se requiere para el futuro ciudadano del siglo XXI, ya sea desde lo que ahora han denominado como colegios (nivel medio superior) o Consejo Técnico Escolar (Educación Básica) y cuyas propuestas deberían estar

en función de los demandas y necesidades de las grandes masas y por encima de los intereses de los empresarios.

En principio, aquí se desarrollan de forma más amplia y explícita las ideas que fueron subidas en un archivo a dos cuartillas en la plataforma que fue creada por el Gobierno del Estado de México, a través de su Secretaría de Educación; tal propuesta fue registrada el 23 de agosto del 2016 y el sistema asignó el folio 3492P, cuyo contenido se esperaba fuera presentado en uno de los foros de consulta que se llevó a cabo en el Centro Cultural Mexiquense Bicentenario del Municipio de Texcoco, Estado de México; sin embargo, el día lunes 5 de septiembre del 2016, quien escribe estas líneas acudió al lugar citado y no le fue permitida la entrada, se pidió de forma atenta al personal de seguridad que preguntara a los organizadores sobre el registro y folio de la ponencia, a su regreso tenía como mensaje que no estaba registrado; ese mismo día, se procedió a solicitar las aclaraciones correspondientes a la titular de la Secretaria de Educación del Gobierno del Estado de México vía correo electrónico, cuya respuesta fue emitida luego de poco más de dos semanas y en cuyo archivo adjunto se me informó que supuestamente no había adjuntado el archivo por lo que no podría ser incluido en la relatoría, lo cual resulta extraño porque el sistema asignaba el folio una vez que se había subido el documento, de lo contrario no se podía continuar avanzando en el sistema de la plataforma.

Es evidente que a lo largo de los años, la probabilidad ha tenido escasa importancia por parte de las autoridades educativas encargadas de formular los programas de estudio. Por dar un ejemplo, en la última prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA 2015) para el nivel medio superior, se puede identificar como de los sesenta reactivos propuestos para la sección de habilidad matemática, sólo se proponen reactivos para el pensamiento numérico y algebraico, pensamiento geométrico y trigonométrico y se excluye el pensamiento estocástico (conjugación de los temas de Probabilidad y Estadística)

Con base en lo expuesto, la presente propuesta se enmarca en la supuesta consulta del denominado Modelo Educativo 2016, primero programado por un periodo aproximado de un mes y después, fue prolongado otro más, lo cual se

podría afirmar que fue gracias a la presión de distintos sectores organizados de la sociedad en general, que se han manifestado desde distintos ámbitos para expresar su rechazo al intento por presentar de forma extremadamente tardía una supuesta Reforma Educativa y por el contrario, se han posicionado por presentar una propuesta alternativa, ya que se había restringido a la evaluación docente con un carácter punitivo y coercitivo (ver artículos 53 y octavo transitorio de la Ley General del Servicio Profesional Docente); no obstante, aquí se discuten de forma preponderante aspectos académicos relacionados con la inclusión de temas relacionados con la Probabilidad y la Estadística que se consideran trascendentales para la formación de estudiantes críticos y reflexivos del medio en el que se desenvuelven.

2. Caracterización del llamado Modelo Educativo 2016

En coincidencia con Díaz Barriga (2016) el término Modelo proviene de la física e indica algo completo donde todas las partes se deben ajustar perfectamente y al remitirse a su definición en el diccionario de la real academia, refiere que habría de esperar que la asunción de este término no sea una visión sobre el sistema educativo mexicano construido como un esquema teórico matemático para una realidad compleja, ni la perspectiva física de objeto o aparato y que mucho menos sea una propuesta de barro que pronto se nos vaya de las manos. El autor continua señalando que si bien es cierto que el Sistema Educativo Mexicano ha tenido proyecto educativo desde principios del siglo XX, la crisis económica de los ochenta, marcada con el ascenso del grupo neoliberal que instauró el proyecto eficientista en educación: su bandera la calidad, la posibilidad de entregar productos y de traducir en indicadores el trabajo educativo, por tal motivo es que surge la duda si será posible modelizar la escuela, al docente y al alumno si de lo que se carece es de autonomía curricular, escolar y docente.

En lo que aquí corresponde, es evidente que se utilizan términos que se encuentran plasmados en los acuerdos secretariales mediante los cuales se fundamentan las propuestas relacionadas con el enfoque por competencias y que obviamente, representan una continuidad de la propuesta institucional que se

viene operando desde 1993, para el caso de la Educación Básica y 2008, para el caso del nivel medio superior. En este sentido, es importante señalar que esta propuesta ha sido inoperante cuando no ha existido la voluntad del gobierno para generar las condiciones necesarias y suficientes que ello implica, más grave aún porque se relega la responsabilidad a las escuelas y a los padres de familia para que en el marco de la supuesta autonomía de gestión, realicen gestiones para que se puedan disponer de recursos financieros y que esto desencadena en que deberán acudir con las autoridades municipales, estatales y federales para que en ceremonias generales se les tenga que agradecer y obviamente, ellos aprovechen el momento para seguirse promoviendo y presentando como los gobernantes ideales que necesita el país, peor aún que no tengan otra opción que sean ellos mismos quienes con sus *cuotas voluntarias* tengan que asumir los gastos que implica una mejora en las instalaciones de los planteles educativos.

De hecho, es urgente que se deroguen las cuotas voluntarias que se establecen en La Ley General de Educación (SEP, 2016b) para que verdaderamente la gratuidad de la educación básica y media superior sean asumidas por el gobierno (ver artículo 6º) y que existan partidas presupuestales que sean asignadas a las escuelas de forma directa, por lo que se hace necesaria la creación de comités de vigilancia y rendición de cuentas que sean integrados por padres de familia, docentes y directivos; entre cuyas funciones sea la de exigir el recurso económico a las autoridades gubernamentales correspondientes y en el caso de las donaciones de los empresarios, no deberían ser deducibles de impuestos para que pueda quedar al descubierto quienes verdaderamente están preocupados y ocupados porque los niños reciban una educación de calidad, pues con la conformación de asociaciones civiles como la de Mexicanos Primero sólo se incrementa la idea de lucha de clases, cuyo concepto se encuentra ausente en los actuales programas de estudio y cuya importancia ha sido profundamente estudiada y explicada por Mc Laren (2005).

El mal denominado Modelo Educativo 2016 presenta una propuesta deficiente porque se puede prever que los estudiantes del país no recibirán una educación integral para el caso del campo disciplinar de las Matemáticas y aunque

no es el foco de atención, también es pertinente señalar que para el caso de otros campos disciplinares como el de las Ciencias Naturales, se puede identificar en el mapa curricular que materias como la Química se deben trabajar antes que la Biología; asimismo, se pueden identificar algunas otras contradicciones planteadas que hacen todavía más inoperante la propuesta curricular (SEP, 2016a), ya que se contempla a la materia de Metodología de la Investigación en el sexto semestre para el caso del nivel medio superior, cuando debería impartirse en el primer semestre de bachillerato, porque de no hacerlo, se torna todavía más difícil que los estudiantes puedan ser capaces de desarrollar con autonomía y colaboración, las tan exigidas competencias relacionadas con la búsqueda y selección de información con o sin el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

3. Análisis de la propuesta curricular para los temas de Probabilidad y Estadística

A continuación, discute y analiza la inclusión de la probabilidad, primero para la Educación Básica, que se excluye en preescolar y primaria y se posterga hasta la Escuela Secundaria y después, para la Educación Media Superior.

3.1 Análisis y discusión de la propuesta para la Educación Básica

En *primer lugar*, en la propuesta curricular (SEP, 2016a), que los educandos a lo largo de la Educación Básica, puedan adquirir gradualmente las capacidades necesarias para aplicar los principios y los procesos matemáticos básicos a situaciones de su contexto cercano y de otros contextos relevantes; asimismo, habrán de ser capaces de razonar matemáticamente y comunicarse en el lenguaje matemático. De modo específico, el azar y la probabilidad sólo se reconocen en el último de los seis propósitos, a saber:

1. Desarrollar formas de pensar para formular conjeturas y procedimientos.
2. Aprender a resolver problemas mediante la aplicación de herramientas matemáticas.
3. Identificar y aplicar técnicas de cálculo numéricas y algebraicas, tanto escritas como mentales.

4. Desarrollar la imaginación espacial y la percepción geométrica.
5. Organizar información cuantitativa y cualitativa y aprender a analizarla.
6. Comprender el manejo de la incertidumbre desde una perspectiva matemática.

(SEP, 2016a; pág. 104)

Para el caso de la Educación Preescolar y Primaria se excluyen temas relacionados con la probabilidad y la estadística, ya que su inclusión se da hasta la Escuela Secundaria y será entonces, cuando los educandos puedan acceder al aprendizaje de estos (ver Tabla 1); por el contrario, su estudio debería iniciar desde preescolar con un acercamiento a la comprensión de la idea de azar mediante el enfoque frecuencial a través de sencillos juegos de azar que los alumnos pueden realizar en el interior del aula y que deberían mantenerse hasta la escuela secundaria. Al mismo tiempo, se podrían tratar de forma gradual y sistemática las diez ideas fundamentales de estocásticos que propone Heitele (1975) sin un carácter estructuralista sino simplemente mediante una enseñanza pertinente según el nivel cognitivo de los estudiantes, las cuales se presentan en la Tabla 2 referida al análisis de los contenidos propuestos para el tema de la probabilidad en la escuela secundaria que de forma inconveniente inicia con el enfoque clásico, lo cual debería ser simultáneo al enfoque frecuencial; en el análisis sólo se identifican las ideas fundamentales que en lo inmediato y conforme al poco tiempo destinado para su estudio.

En la propuesta curricular se plantea una visión piagetista, por lo cual se podría suponer que la exclusión de los temas de probabilidad se debe a que los resultados de investigación de Piaget e Inhelder (1951) plantean que la enseñanza de la probabilidad debería iniciarse hasta el periodo de las operaciones formales, esto es cuando los estudiantes tienen 14 años aproximadamente. No obstante, estudios de Fischbein (1975) puntualizan la necesidad urgente de que se anticipe la enseñanza de la probabilidad, pues de lo contrario, resulta sumamente complicado erradicar intuiciones erróneas en adultos que con niños.

Desde una perspectiva unificadora entre internalistas y externalistas, Frawley (1999) plantea que nada es completamente individual como no todo puede ser totalmente social, ya que reconoce la dialéctica que se puede dar entre el lenguaje y pensamiento. Este autor propone tres etapas de subjetividad para

caracterizar la comprensión como parte de los procesos cognitivos: procesamiento no consciente, conciencia y metaconciencia.

Tabla 1.

Eje, tema y contenidos propuestos para probabilidad.

Eje	Tema	Preescolar	Primaria			Secundaria		
		Un nivel	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	1º grado	2º grado	3º grado
MANEJO DE DATOS	Probabilidad					Usar las nociones de probabilidad y cálculo de probabilidades mediante la definición clásica.	Usar frecuencia para aproximar probabilidad de eventos.	Calcular la probabilidad de ocurrencia de dos eventos mutuamente excluyentes.

Tabla 2.

Análisis de los contenidos o aprendizajes para el tema de probabilidad mediante ideas fundamentales de estocásticos.

Ideas fundamentales	Contenidos o aprendizajes	Usar las nociones de probabilidad y cálculo de probabilidades mediante la definición clásica	Usar frecuencia para aproximar probabilidad de eventos	Calcular la probabilidad de ocurrencia de dos eventos mutuamente excluyentes (regla de la suma)
	Medida de la probabilidad			
	Espacio muestra			
	Regla de la adición			
	Regla del producto e independencia			
	Combinatoria			
	Equidistribución y simetría			
	Modelo de urna y simulación			
	Variable estocástica			
	Ley de los grandes números			
	Muestra			

3.2 Análisis y discusión para la propuesta de Educación Media Superior

En el caso del nivel medio superior, es pertinente precisar que sus ideas generales fueron presentadas en el Segundo Foro Hacia la Construcción del Proyecto de Educación Democrática –Articulación de las retrospectivas y perspectivas de la

Educación alternativa- (Elizarrarás, 2016). Aquí se describe el planteamiento de modo específico.

En primer lugar, el planteamiento curricular del mal llamado Modelo Educativo 2016 para el nivel medio superior respecto a las materias propias del campo disciplinar de Matemáticas se fundamenta en el Marco Curricular Común (MCC) que se instrumentó desde el año 2008 para formalizar el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), por lo que de nuevo sólo aporta la consigna de disminuir las materias, los temas y los contenidos en todos los subsistemas de educación media superior del país, los cuales supuestamente deben ser seleccionados de manera cuidadosa para favorecer el pensamiento complejo de los estudiantes y que en su esencia, esto se circunscribe a una sociedad del conocimiento que cada vez exige mayores capacidades de pensamiento analítico, crítico y creativo.

En segundo lugar, la materia de Probabilidad y Estadística sólo se reconoce de modo formal para el bachillerato de tipo tecnológico y que se imparte en el Sexto semestre y con sólo tres horas semanales, lo cual resulta insuficiente para lograr siquiera las aspiraciones de contribuir al desarrollo del pensamiento complejo y por el contrario, lo que se requiere es el reconocimiento de que no sólo las partes son al todo como el todo es a las partes sino que el todo es más que la suma de sus partes. En el caso del Bachillerato general sólo se han contemplado cuatro materias de Matemáticas, por lo develado en la propuesta curricular (SEP, 2016a), se prevé tomar como modelo a seguir, lo que se propone actualmente para los programas oficiales que ofrece la Dirección General de Bachillerato (DGB), en sus modalidades escolarizadas, a distancia o de Telebachillerato en los que las Matemáticas son articuladas en cuatro semestres y con el tratamiento de algunos temas “seleccionados” de cada una de las materias que oficialmente se reconocen para otros subsistemas de bachillerato y que se adscriben al MCC del SNB que se insiste no es nuevo, data de 2008; de ser así, entonces se podrá confirmar la dualidad continuidad-cambio.

Si bien es cierto que no todos los estudiantes van a cursar estudios profesionales relacionados con áreas afines a las ciencias exactas, los temas de Probabilidad y Estadística deben ocupar un lugar inobjetable en la currícula oficial

para la educación media superior, sin importar la modalidad de bachillerato que se traté, a continuación se ahonda en la crítica correspondiente de lo propuesto en el mal llamado Modelo Educativo 2016.

A continuación, se presentan las ocho competencias disciplinares básicas para el campo formativo de las Matemáticas, las cuales son aquí consideradas como punto de partida para el análisis y la discusión del presente documento.

1. Construye e interpreta modelos matemáticos mediante la aplicación de procedimientos aritméticos, algebraicos, geométricos y variacionales, 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.

(SEP, 2016a; pág. 303).

De modo específico, en la competencia número cinco antes enunciada, se reconoce de modo formal la habilidad matemática denominada estimación, aunque se privilegia más el pensamiento determinista. Cabe señalar que la probabilidad de ocurrencia de un evento se puede estimar mediante el enfoque frecuencial y aunque en el enfoque clásico también se estima la probabilidad del evento bajo condiciones ideales, en el primero se puede tener una mayor aproximación en la medida en que significativamente aumente el número de repeticiones del fenómeno aleatorio en cuestión; lo anterior implica el reconocimiento de que se puedan advertir ideas fundamentales de estocásticos

que propone Heitele (1975), a saber: ley de los grandes números, muestra, variable estocástica, modelo de urna y simulación, etc. Por lo tanto, la materia de Probabilidad y Estadística debería tener como prioridad el enfoque frecuencial, pues este acercamiento permite a los estudiantes comprender la idea de azar de forma natural (Gigerenzer y Hoffrage, 1995).

Aunado a lo anterior, en la competencia número siete, prevalece una propuesta determinista en detrimento de un pensamiento de lo posible, es decir, de la advertencia de la idea de azar, ya que de modo explícito es sólo una competencia en la que se incluye lo relacionado al pensamiento aleatorio a la espera de que se pueda distinguir del determinista. Ahora bien, el enfoque frecuencial implica tiempo, pues su comprensión no es inmediata, no sólo porque requiere que los estudiantes realicen un número suficiente de repeticiones del fenómeno aleatorio sino también porque es indispensable que sean simulados otros fenómenos aleatorios que en la realidad sería todavía más complicado de llevar a la práctica, pues su ejecución sólo nos dará un resultado que puede suscitarse de un número de repeticiones que podrá ser tan grande como se desee, bajo la idea de que a mayor número de repeticiones de un fenómeno aleatorio, mayor aproximación a la probabilidad de cada uno de sus eventos que lo componen. Aun cuando se puede disponer de software interactivo para simular fenómenos aleatorios y que se puede encontrar en diversos sitios de internet, también es necesario que los alumnos puedan realizar las repeticiones en forma física y presencial, ya sea con canicas, volados, dados, etc.

Para el caso de los temas relacionados con la materia de Probabilidad y Estadística, paradójicamente se pueden identificar algunas ideas que se siguen contraponiendo a la esencia misma del enfoque basado en el desarrollo de competencias de los alumnos. De manera específica, de inicio los temas de probabilidad y estadística se proponen con el tratamiento de conceptos básicos (ver Tabla 3), lo cual se contrapone al propósito de desarrollar competencias, pues no se debe iniciar con el tratamiento o memorización de conceptos, pues su comprensión puede ser identificada mediante el uso de estos en el enfoque frecuencial de la probabilidad, se reitera, lo cual implica ideas fundamentales de

estocásticos como: modelo de urna y simulación (se encuentra ausente en la propuesta oficial), variable estocástica, ley de los grandes números y muestra. Se reitera que es evidente el apego a la postura piagetista para lo que han denominado como aprendizajes fundamentales, pues es hasta este momento que incluyen a la idea de combinatoria, pero al menos en lo explícito se sigue descartando la idea de independencia estocástica, pues de forma aparentemente intempestiva se incluye a la probabilidad condicional y la interpretación del Teorema de Bayes; por el contrario, como se enunció en el subapartado anterior, se descartan los estudios realizados por Fischbein (1975), derivado de los cuales, Heietele (1975) propone la pertinencia de que las ideas fundamentales de estocásticos sean tratadas desde los niveles básicos mediante una enseñanza honesta que diseñe las actividades conforme al nivel cognitivo de los estudiantes. Cabe señalar que el proceder aquí propuesto, podría permitir tanto al proceso de enseñanza como al de aprendizaje interactuar de forma dinámica y bajo esta perspectiva, también coadyuvaría para que los estudiantes movilicen cognitivamente conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores de manera interrelacionada. Lo anterior se corresponde con la idea de resolver problemas en distintas situaciones y contextos (Ojeda, 2006), lo cual incidirá en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo que a su vez, permitirá la capacidad en el estudiante para plantear alternativas de solución ante problemáticas diversas y así, tomar más y mejores decisiones en beneficio de las grandes masas y en detrimento de los intereses de particulares; sin embargo, sin un carácter pesimista sino más bien realista, es conveniente precisar que se requiere de la verdadera voluntad de cúpulas de poder como los gobernantes y los empresarios no sólo a nivel nacional sino internacional, ya que como bien afirma Bauman (2007) no hay soluciones locales para problemas globales.

En general, es urgente que sean destinadas más horas para la materia de Probabilidad y Estadística, pues el programa oficial debería incorporar más tiempo porque en el aula, las situaciones de comunicación, transcurren muy lentamente (Steinbring, 2005), por lo que advertir la idea de azar y de forma más ambiciosa, lograr el desarrollo de un pensamiento estocástico tampoco es inmediato ni trivial;

de preferencia deberían desarrollarse en dos semestres y anticipar su inclusión en los primeros semestres y no dejarlo hasta el final, ya que los estudios de Fischbein (1975) han dejado entrever que a mayor edad se torna más difícil erradicar intuiciones erróneas en los estudiantes. Asimismo, estas medidas se deberían incorporar en todos los subsistemas de bachillerato existentes en el país, con un número mínimo de cuatro horas semanales por cada uno de los dos semestres que mínimamente se deberían incluir.

Tabla 3.

Propuesta de aprendizajes fundamentales para la materia de Estadística y Probabilidad (SEP, 2016a; pág. 307)

Ejes	Componentes	Contenidos centrales
Manejo de la Información	Elementos de la Estadística y la Probabilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptos básicos de Estadística y Probabilidad • Concepto de Riesgo en situaciones contextuales • Recolección de datos y su clasificación en clases • Manejo de la información en situaciones reales • Tratamiento y significado de las medidas de Tendencia Central • Tratamiento y significado de medidas de Dispersión • Uso del conteo y probabilidad para eventos • Contextualización de los elementos de probabilidad condicional e interpretación del teorema de Bayes

Aunado a lo anterior, se reitera que debería formalizarse el tratamiento interrelacionado de los temas de probabilidad y estadística sin un carácter estructuralista, tal y como lo propone Heitele (1975) en su propuesta epistemológica de las diez ideas fundamentales de estocásticos: medida de la probabilidad, espacio muestra, regla de la adición, regla del producto e independencia, combinatoria, equidistribución y simetría, modelo de urna y simulación, variable aleatoria, ley de los grandes números y muestra.

De forma complementaria, también debería incorporarse la perspectiva teórica de Steinbring (2005) respecto al tratamiento de los temas en términos de lo que ha denominado el autor como el triángulo epistemológico y en cuyos vértices no se puede omitir alguno de estos elementos cuando de la enseñanza de un

tema en el campo disciplinar de Matemáticas se trata, a saber: concepto, signo y objeto (ver Figura 1). Asimismo, la posición del autor refiere que las situaciones comunicativas en el aula entre profesor y alumnos transcurren lentamente por lo que la comprensión de las ideas fundamentales de estocásticos y sobre todo éstas, obedecen a un proceso gradual y sistemático en el que la retroalimentación es imprescindible, toda vez que ayuda en su verificación, mejoramiento y modificación; lo cual depende de la relación entre el significado y el significante que se debe circunscribir a una situación y a un contexto para que la comprensión del concepto adquiera sentido.

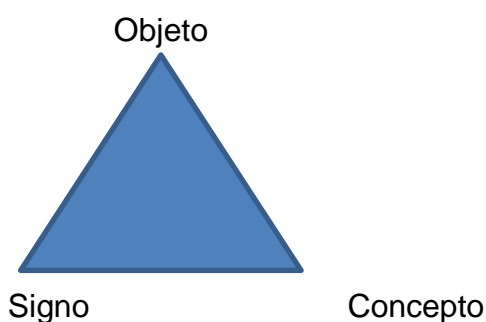


Figura 1. Triángulo epistemológico

3. A modo de conclusiones

Esta propuesta sólo representa un ejercicio de análisis y discusión de una de las materias del campo disciplinar de las Matemáticas, toda vez que los temas de estocásticos (conjugación de los temas de Probabilidad y Estadística) han sido muy descuidados desde que iniciaron los enfoques didácticos con una visión empresarial. Su inclusión, no debe caber la menor duda de que permitirá al ciudadano tener una visión crítica al momento de discernir sobre la información que abunda en internet, así como al formular juicios sobre la transparencia en el uso de los recursos públicos y la rendición de cuentas; también puede brindar valiosos conocimientos y habilidades matemáticas para no caer en las trampas de los juegos de azar que se promueven en los casinos y que muchas veces, el ciudadano desinformado termina con problemas económicos que también afectan su vida en sociedad.

De un modo más específico, los temas de Probabilidad y Estadística ocupan un lugar privilegiado en las aplicaciones de las Matemáticas e incluso, con otras disciplinas científicas como la Genética (nacimiento de niños o niñas sin manipulación), así como en la industria (procesos de control de calidad que implican la idea de muestra) o en la mercadotecnia (encuestas en el ámbito social y político), lo cual debe tomarse en cuenta para ponderar la importancia que debería ocupar para contribuir en el desarrollo del ciudadano del siglo XXI, se insiste, en función de los intereses de las grandes masas y por encima de los intereses de particulares.

Esta propuesta va acompañada de la crítica educativa tan necesaria en tiempos en los que la oleada neoliberal se impone con marcada indiferencia hacia las grandes masas, lo cual no deja de causar sorpresa, pues en pleno siglo XXI sigue firme la intención de oprimir a la clase baja y por el contrario, todos los esfuerzos deberían enfocarse por lo menos a mantener un equilibrio entre las cúpulas de poder y el pueblo en general; bajo esta perspectiva, se vuelve muy difícil que sea tomada en cuenta la propuesta que aquí se hace en el marco de la supuesta consulta del mal llamado Modelo Educativo 2016. No obstante, es una gran oportunidad para poner a discusión de los lectores su pertinencia, pues no se puede mantener una actitud pasiva y sumisa ante los ataques neoliberales que repercuten de manera desfavorable en el verdadero aseguramiento de la calidad educativa para la niñez y la juventud de este país que se restringe a la eficacia y eficiencia que demanda el colectivo empresarial, cuya obligación no es exclusiva de los docentes sino de todos los que participan de manera directa o indirecta en el Sistema Educativo Nacional, a saber: responsables de la política educativa, autoridades educativas del gobierno federal y de los estados, empresarios, concesionarios de los medios de comunicación, docentes, administradores de las escuelas, padres de familia y los propios estudiantes; recuérdese que desde una perspectiva de lo complejo el todo es más que la suma de sus partes y además, todos deben desempeñarse con compromiso, responsabilidad, justicia, verdad y honestidad en lo que a cada quien le corresponde y cuando uno de los elementos

deje de hacerlo se deben asumir las responsabilidades sin culpar a uno solo de los sujetos como ha sido con el caso de los docentes.

En general, antes que evaluar al docente con un carácter punitivo y coercitivo tal y como se establece en los artículos 75 y 77; 8º y 9º transitorios de la Ley General del Servicio Profesional Docente (SEGOB, 2013), lo cual solo marca más la distancia entre las clases sociales, se deberían asegurar las autoridades educativas de proporcionar una formación sólida en temas de estocásticos, lo cual no es trivial ni mucho menos inmediato; por el contrario, es un proceso gradual y sistemático que no se restringe exclusivamente a la formación inicial que se ofrece en las escuelas formadoras de docentes sino que se extiende durante la formación continua de los docentes en servicio. Además, es imprescindible e impostergable que ante la necesidad de la autoridad educativa de medir la calidad educativa en términos de las evaluaciones docentes estandarizadas, realmente lo que debería hacer es asegurarse de que sean actualizados y posteriormente, ser evaluados por especialistas en el campo disciplinar de las Matemáticas que han tenido experiencias de enseñanza reales, verificables y exitosas en el aula bajo condiciones similares, según el contexto social en el que se desenvuelven los estudiantes.

Con este mal llamado Modelo Educativo 2016, lo que se avizora es que la intención de disminuir contenidos y horas de Matemáticas tiene la firme intención de que en el corto plazo se puedan contratar menos docentes, porque si bien es cierto que diversos autores han afirmado que al desarrollar competencias se tiene como principal obstáculo los programas de estudios tan amplios que impiden el propósito de este enfoque (Perrenoud, 2007), pero aun cuando ese fuera el caso, es necesario que se mantengan las mismas horas destinadas a la asignatura de Matemáticas porque ahora lo que requiere tiempo para lograr que los alumnos puedan aprender de forma autónoma y en ambientes colaborativos, lo cual también implica un proceso difícil por la lentitud, gradualidad y sistematicidad que esto implica.

Finalmente, al parecer el gobierno federal le apuesta al aprendizaje autónomo y colaborativo para que el docente pueda ser desplazado por el uso de

las Tecnologías de la Información y Comunicación; sin embargo, jamás podrá una computadora deshumanizadora sustituir la noble tarea del docente porque como parte de sus funciones está la de compartir sus emociones y sentimientos que brindan la posibilidad de que los estudiantes sean sensibles ante las problemáticas diversas que enfrenta el país.

4. Referencias

- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. México: FCE.
- Díaz Barriga, A. R. (2016). *Otras notas sobre el modelo educativo*. Recuperado el 15 de agosto de 2016 de: <https://cnteseccion9.wordpress.com/2016/08/15/>
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. España: Paidós.
- Elizarrarás, S. (2016). Propuesta para la reestructuración de la materia de Probabilidad y Estadística. *Memoria del 2º Foro Hacia la Construcción del Proyecto de Educación Democrática. Articulación de las retrospectivas y Perspectivas de la Educación Alternativa*. México: SNTE/CNTE.
- Fischbein, E. (1975). *The Intuitive Sources of Probabilistic Thinking in Children*. Dordrecht: Reidel.
- Frawley (1999). *Vygotsky y las Ciencias Cognitivas*. México: Paidós.
- Gigerenzer, G. y Hoffrage, U (1995). How to Improve Bayesian Reasoning Without Instruction: Frequency Formats. *Psychological Review*, Vol. 02, No. 4, 684-704.
- Heitele, D. (1975). An Epistemological View on Fundamental Stochastic Ideas. *Educational Studies in Mathematics*. 6, 187-205.
- Mc Laren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI Editores
- Ojeda, A. M. (2006). Estrategia para un perfil nuevo de docencia: un ensayo en la enseñanza de estocásticos. *Matemática Educativa: una mirada fugaz, una mirada externa y comprensiva, una mirada actual*. México: Santillana - CINVESTAV.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Paidós.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1951). *La Genèse de l'Idée de Hasard Chez l'Enfant*. Paris: PUF.
- SEGOB (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México: DOF.
- SEP (2016a). *Propuesta curricular para la Educación obligatoria 2016*. México: SEP.
- SEP (2016b). *Ley General de Educación. Última Reforma publicada el 01-06-2016*. México: DOF.
- Steinbring, H. (2005). *The Construction of New Mathematical Knowledge in Classroom Interaction. An Epistemological Perspective*. New York: Springer.

CAPÍTULO CINCO

SOBREVIVIENDO A UN SISTEMA UNIVERSITARIO DE ALTA EXIGENCIA: VALORACIONES DE ALUMNOS PRÓXIMOS A EGRESAR⁴.

Javier Damián Simón
Departamento de Ciencias Empresariales
Universidad del Papaloapan

Resumen

La deserción es un factor negativo que impacta en las Instituciones de Educación Superior (IES), muchos teóricos afirman que una buena gestión del proceso educativo desde el rol del docente y de los mecanismos de apoyo de las IES es importante para retener a los alumnos y lograr que concluyan su formación universitaria. El objetivo de la investigación fue identificar y describir el nivel de aplicación de los siete principios pedagógicos para la educación de pregrado que proponen Chickering y Gamson (1987, 1991), a fin de conocer la presencia/ausencia de situaciones pedagógicas que pudieron influir en la deserción escolar de una cohorte. Participaron un total de 21 alumnos que estaban a una semana de concluir su formación universitaria a quienes se les solicitó que describieran las situaciones que vivieron durante su tránsito por la universidad; la información obtenida fue analizada través del análisis de contenido encontrándose que existen muchos aspectos que mejorar y que bien pueden explicar las altas tasas de deserción en el programa educativo estudiado.

Introducción

Hablar de la situación educativa en el Estado de Oaxaca es sinónimo de atraso en relación con otras entidades del país pues datos del CONEVAL (2010), mencionan que en el año 2010 la entidad ocupó el segundo lugar en rezago educativo (29.9%) por encima del promedio nacional de 19.4% y, el promedio de escolaridad de la población mayor de 15 años es más bajo (6.9 años) que el promedio nacional de 8.6 años (UNICEF, 2010). En el caso de la educación superior la situación no dista de ser mejor ya que de acuerdo con Székely (2013), Oaxaca presenta las menores tasas de cobertura de Educación Superior (ES) a nivel nacional (18%), comparado con más del 30% para el país en su conjunto y la

⁴ El trabajo es parte de una investigación más amplia en la cual se toma como estudio de caso a los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Empresariales, indagando sus expectativas al inicio de la carrera, el nivel de cumplimiento de éstas en el último año de formación universitaria y sus expectativas laborales y profesionales al egreso de la universidad.

oferta de instituciones de ES ha crecido de manera lenta a un ritmo de la mitad que el resto de la nación, aunado a que sólo 12 de cada 100 estudiantes universitarios obtienen su título correspondiente. Ante lo anterior y como una respuesta para mejorar la calidad educativa en el nivel superior en el estado de Oaxaca, a partir del año 1992 se establecieron las bases para la instalación de universidades públicas de “primera calidad” creando lo que actualmente es el Sistema de Universidades Estatales de Oaxaca (SUNEO), mismo que ofrece un nuevo modelo universitario que persigue obtener una alta calidad académica en el desarrollo de sus funciones sustantivas de docencia, investigación, difusión de la cultura y promoción del desarrollo (SUNEO, 2015; Seara, 2010).

Actualmente el SUNEO cuenta con 16 campus universitarios establecidos en las ocho regiones del Estado⁵: Universidad Tecnológica de la Mixteca (Mixteca), Universidad del Mar (Costa), Universidad del Istmo (Istmo), Universidad del Papaloapan (Papaloapan), Universidad de la Sierra Sur (Sierra Sur), Universidad de la Sierra Juárez (Sierra Juárez), Universidad de la Cañada (Cañada), Nova Universitas (Valles Centrales), Universidad de la Costa (Costa) y Universidad de Chalcatongo (Mixteca). Los objetivos de las universidades del SUNEO son según Seara (2010): 1) descentralizar la educación superior para evitar la concentración de recursos académicos y científicos en zonas que se van fortaleciendo desproporcionadamente y diferenciándose de modo creciente del resto del país; 2) prevenir la descapitalización humana de las regiones más desfavorecidas que por falta de oportunidades educativas ven partir a las generaciones jóvenes en una edad que facilita su desarraigo permanente; 3) mejorar el conocimiento de los recursos económicos de la región para establecer las bases de un desarrollo económico y social firme; 4) formar líderes sociales en los ámbitos público y privado; 5) introducir una élite profesional en una sociedad que carece de ella para que sirva de catalizador de la transformación; 6) mejorar la competitividad cultural de la zona de influencia de cada universidad al combinar la recepción de ideas y conceptos modernizadores con la conservación y el

⁵ Algunas Universidades cuentan con tres campus como es el caso de la Universidad del Mar (campus Puerto Escondido, Puerto Ángel y Huatulco) y la Universidad del Istmo (campus Tehuantepec, Ixtepec y Juchitán).

reforzamiento de los valores propios y; 7) contribuir a la competitividad de la economía de Oaxaca y de México buscando altos estándares de calidad en la enseñanza y la investigación. Para el logro de los objetivos anteriores el modelo educativo de las universidades pertenecientes al SUNEО presenta las siguientes características⁶:

1. Educación altamente selectiva con exámenes de admisión para entrar a los cursos propedéuticos y, al terminarlos para poder obtener el ingreso definitivo a la universidad.
2. Todos los profesores son investigadores con estudios de posgrado (maestría y/o doctorado) y son de tiempo completo, permaneciendo en la universidad un mínimo de ocho horas diarias de lunes a viernes. No existen profesores de asignatura o contratados por algunas horas.
3. Todos los alumnos son de tiempo completo con horarios de 8:00 A.M. a 18:00 P.M. de lunes a viernes y cursan su carrera universitaria en 10 semestres.
4. Los profesores comparten su tiempo en enseñanza e investigación pero también colaboran en la difusión de la cultura y la promoción del desarrollo.
5. Existe un sistema de tutorías en el que grupos de alumnos son asignados a cada profesor a fin de atender a sus necesidades personales.
6. Sistema de asesorías permanente mediante el cual los alumnos tienen acceso a cualquiera de los profesores para consultas sobre sus respectivas materias, mismos que están disponibles las ocho horas del día debido a su contratación de tiempo completo.
7. Inclusión en los planes de estudios de todas las carreras, de las materias de Historia del Pensamiento Filosófico y Teoría General de Sistemas para mejorar su formación y, de tres materias relacionadas con la administración de empresas (administración, contabilidad y mercadotecnia, entre las más representativas) para dejar a los alumnos en capacidad de formar su propia empresa y no limitarse a buscar un empleo.

⁶ Debido a la temática del trabajo de investigación sólo se enlistan las características que atañen al proceso de enseñanza aprendizaje para mostrar las exigencias del modelo educativo.

8. Programa de lectura obligatoria durante toda su formación académica de una obra de literatura universal al mes presentando un reporte escrito según lineamientos establecidos; lo anterior a fin de contribuir en el incremento del acervo cultural de los estudiantes.
9. Los estudiantes tienen la obligación de asistir a clases, salas de cómputo, biblioteca, talleres y laboratorios e inscribirse en el régimen de tutorías.
10. Viajes de prácticas obligatorios según el calendario aprobado por el Consejo Académico.
11. Estancias profesionales obligatorias, dos meses cada verano al concluir el sexto y el octavo semestre⁷.
12. Estudio durante toda su formación universitaria del idioma inglés y optativo de otros idiomas según el campus, obligatoriamente los profesores deben ser extranjeros con el objetivo de acercar a los alumnos lo más posible a la correcta pronunciación del idioma en cuestión. Los alumnos para poder titularse necesitan acreditar los ocho niveles de inglés correspondientes.
13. Dos opciones de titulación: elaboración y defensa de una tesis y, presentando el Examen General de Egreso de Licenciatura del CENEVAL (EGEL).
14. Alto número de días laborables respetando solo los días de descanso obligatorios y tres periodos de vacaciones: diez días a finales de julio y diciembre y cinco días coincidiendo con la Semana Santa.

Ante las características y exigencias del modelo educativo sobra decir que existe una elevada tasa de deserción escolar en todos los programas educativos, en el caso de la Licenciatura en Ciencias Empresariales (LCE en adelante) que nos ocupa en este trabajo, por cohorte se reciben en promedio a 50 alumnos de nuevo ingreso de los cuales concluyen su formación universitaria entre 15 a 18 alumnos (una tercera parte en promedio). La inquietud por indagar en esta temática obedece a la necesidad de conocer desde la opinión de los alumnos que han “sobrevivido” durante cinco años, a las diversas circunstancias que tuvieron

⁷ Para el caso de la Licenciatura en enfermería las prácticas profesionales se extienden pues los alumnos tienen que llevar a cabo un servicio social con duración de un año.

que afrontar a lo largo de su formación universitaria en un sistema educativo de alta exigencia a fin de tomar medidas correctivas y poder desarrollar estrategias que contribuyan a disminuir el alto índice de deserción en el futuro.

Con la finalidad de que el lector tenga elementos del contexto que le permitan una mejor comprensión de la situación que guarda la problemática abordada, a continuación se describen las características más relevantes del programa educativo aplicables durante el tiempo de formación académica de la cohorte que se estudió. La LCE se cursa en diez semestres y en cada uno de ellos se incluyen cinco asignaturas (50 en total), aunado a lo anterior los alumnos deben cubrir ocho niveles de inglés, acudir de manera obligatoria una hora diaria a la biblioteca y leer un libro de cultura general entregando un reporte mensual del mismo. Para sus actividades escolares tienen asignado un edificio de dos niveles que cuenta con aulas de clases (sin climatizar), una aula magna, una ludoteca y una sala de simulación empresarial equipada con 30 equipos de cómputo conectadas a internet y con paquetería especializada en áreas de negocios (contabilidad, inventarios, nóminas, bancos, finanzas, entre otros). La plantilla de profesores estuvo integrada por 14 docentes (todos de tiempo completo), seis fueron mujeres y ocho hombres; el 29% presentó estudios de doctorado, en áreas de Psicología (1: Universidad de Granada), Filosofía de la ciencia (1: Universidad Nacional Autónoma de México), Ciencias Económicas (1: Colegio de posgraduados) y Ciencias Administrativas (1: Universidad Autónoma de Tlaxcala) y; el 71% tiene estudios de maestría, en áreas de Finanzas (3: Universidad Veracruzana), Estudios Regionales (1: Instituto Luis Mora), Mercadotecnia y Publicidad (1: Universidad Cristóbal Colón), Derecho Civil y Amparo (1: Universidad Autónoma de Tlaxcala), Ciencias de la Computación (1: Instituto Tecnológico de Orizaba), Administración y Dirección de Negocios (1: Universidad Madero), Administración y Ciencias de la Educación (1: Universidad Autónoma de Guerrero e Instituto de Estudios Universitarios). En cuanto a la experiencia docente, el 50% de los profesores nunca habían impartido clases y se iniciaron como tales en esta universidad, 14% presentan experiencia docente a nivel

bachillerato y sólo el 36% tiene experiencia docente a nivel universitario (de un año hasta 10 años).

El objetivo principal de la investigación es identificar y describir el nivel de aplicación de los siete principios pedagógicos para la educación de pregrado a través de la percepción que tienen los alumnos próximos a egresar de la LCE y de esta manera conocer la presencia o ausencia (desde el ámbito institucional) de situaciones pedagógicas que pueden influir en el fenómeno de deserción escolar. A fin de alcanzar el objetivo principal de la investigación se plantearon siete preguntas que marcaron el camino a seguir en a la investigación: 1) ¿Qué caracteriza a las relaciones académicas alumno-docente en la LCE?, 2) ¿Cómo se impulsa el trabajo cooperativo entre los estudiantes de la LCE?, 3) ¿Existe el aprendizaje activo en el proceso de enseñanza aprendizaje en la LCE?, 4) ¿Se proporciona la retroalimentación a tiempo de las actividades y tareas encomendadas en la LCE?, 5) ¿Se asignan tareas y actividades académicas apropiadas a los alumnos de la LCE?, 6) ¿Se impulsan altas expectativas académicas y profesionales en los alumnos de la LCE? y 7) ¿Existe el respeto por los diferentes talentos y estilos de aprendizaje de los alumnos de la LCE?

Marco teórico

Bastante tinta ha corrido con la cual se han escrito una gran cantidad de resultados de investigaciones acerca de la situación de los estudiantes durante los primeros años de su vida universitaria, sin embargo, existen pocos estudios que indaguen sobre las opiniones que tienen los alumnos durante su último año en la universidad, es decir aquellos “sobrevivientes” del conjunto de exigencias y dificultades que tuvieron que afrontar durante el tránsito por su formación universitaria. Es fácil entender la presencia de una valoración de carácter dual que marca el éxito o fracaso, la deserción o permanencia y conclusión de los estudios universitarios. Entre los diversos factores se encuentran la motivación, el grado de socialización del alumno con sus pares, el cumplimiento de las expectativas del alumno con respecto a la institución, el grado de exigencia académica, entre otros. Mención aparte merecen los síntomas psicológicos como la ansiedad o depresión

que pudieran afectar a algunos alumnos y a otros fortalecerlos desarrollando tolerancia a la frustración, motivándolos para la planeación de las tareas a realizar y para la correcta administración del tiempo dedicado al estudio (Hernández, Polanco, Ríos y Soto, 2014; Damián, 2013).

Por lo antes expuesto es fácil comprender que algunos estudiantes desarrollan y aplican diversas competencias y estrategias durante su proceso formativo que favorecen la consecución de sus objetivos académicos (concluir la universidad), mientras que otros estudiantes tienen grandes dificultades para afrontar las exigencias de los estudios universitarios pasando a formar parte de los indicadores institucionales de abandono escolar. Por otro lado habría que puntualizar que las IES se caracterizan por ser lugares muy estresantes, pues los programas de estudios de las carreras están cargados en volumen de contenido, horas clase, mucho tiempo de autoestudio y realización de trabajos independientes (como el modelo educativo del SUNEQ), además todo lo anterior suele combinarse con los problemas personales o propios del estudiante (Rosales y Rosales, 2013). Ante estas circunstancias existe una larga tradición por investigar sobre los efectos adversos o negativos que originan las exigencias para lograr una titulación universitaria y que se traducen en niveles de “quemamiento escolar” reflejados por el estrés, desmotivación, cansancio, agotamiento e ineficacia en los trabajos escolares (Martínez, Marques-Pinto, López da Silva, 2002; Schaufeli, Martínez, Marqués-Pinto, Salanova y Bakker, 2002). Sin embargo, poco se ha investigado sobre los recursos o estrategias que los estudiantes desarrollan y utilizan para sobrevivir a todo el proceso de formación académica, razón por la cual actualmente los teóricos de la psicología positiva están centrando sus esfuerzos en indagar sobre esta temática.

El compromiso estudiantil como elemento para combatir la deserción escolar

Mucha literatura refiere que los estudiantes exitosos y que no desertan son aquellos que desarrollan un compromiso estudiantil traducido por la cantidad de tiempo y energía que éstos invierten para realizar las actividades educativas

dentro y fuera del aula; este compromiso estudiantil en muchas ocasiones se refuerza por las políticas y prácticas que tiene establecidas la institución para fomentar la participación de los alumnos en los diversos programas y servicios que ofrece (Kuh et al, 2010; Pascarella y Terenzini, 2005). El compromiso estudiantil se verá fortalecido en la medida en que la universidad diseñe y organice situaciones de aprendizaje que estimulen a los estudiantes a invertir mayor esfuerzo y dedicación en la realización de sus múltiples tareas académicas que lo conduzcan al cumplimiento de sus expectativas que desde el inicio se formó (Pineda et al, 2014; Damián, 2013). Según Kuh (2001), para que los alumnos desarrollen el tan deseable compromiso estudiantil, las instituciones educativas a través de todos los agentes involucrados (personal, académico, administrativo y de apoyo), deberán trabajar para que durante el proceso educativo de los alumnos se desarrollen e impulsen cinco aspectos fundamentales: nivel de reto académico, aprendizaje colaborativo y activo, interacción entre el estudiante y el docente, experiencias educativas enriquecedoras y un ambiente de apoyo universitario, aspectos que se describen brevemente en la tabla 1.

La práctica pedagógica y su influencia en la deserción o retención escolar.

Son muchos los factores que contribuyen para el fenómeno de la deserción escolar, por lo cual para comprender dicho fenómeno en el nivel de pregrado es necesario estudiarlo atendiendo a las dimensiones económicas, académicas, sociales, pedagógicas y curriculares, pues son dimensiones que de una u otra manera influye en la trayectoria de los estudiantes (Pineda y Pedraza, 2011). No obstante, atendiendo a los objetivos de la investigación en este documento se explora la situación desde la dimensión pedagógica pues el trabajo de los docentes representa el elemento de más importancia y que trasciende en el proceso de formación del estudiante universitario. Reconociendo lo anterior Pineda y Pedraza (2011), mencionan que los alumnos que presentan mayores niveles de desarrollo personal y de aprendizaje son aquellos que participan en actividades académicas con propósitos u objetivos claramente establecidos, es decir, que dependiendo de la variedad de situaciones de aprendizaje y técnicas

didácticas empleadas por los profesores, éstas pueden desempeñar un papel muy importante para los niveles de retención, permanencia y graduación de los estudiantes universitarios.

Tabla 1.

Cinco aspectos para impulsar el desarrollo del compromiso estudiantil

Aspecto	Descripción
Reto académico	Proponer actividades que estimulen cognitivamente al estudiante para motivarlo a aprender, es decir, que el estudiante se empeñe en el cumplimiento de las expectativas propuestas por los docentes, invierta más tiempo en la preparación de cada asignatura y desarrolle procesos más autónomos.
Aprendizaje activo y colaborativo	Promover el uso de estrategias pedagógicas que impliquen analizar y poner en práctica los saberes a fin de que los alumnos generen un aprendizaje significativo. La construcción de conocimientos se potencia en la interacción con los pares, por eso el diálogo, la discusión de temas y trabajos y la participación en proyectos colaborativos facilita el intercambio de saberes y favorece el dominio de los contenidos de las asignaturas.
Interacción con docentes y personal administrativo	Favorecer procesos de intercambio de información, ideas, perspectivas y puntos de vista entre el estudiante y el profesorado o los administrativos de la institución, considerado como un factor importante en el desarrollo cognitivo y social del estudiante.
Experiencias educativas enriquecedoras	Impulsar situaciones de aprendizaje dentro y fuera del aula que permitan al estudiante aprender a través de un proceso colaborativo con compañeros y profesores. Situaciones que coadyuven en la significatividad de los aprendizajes y sean de utilidad práctica, pues la adquisición de conocimientos teóricos es importante pero también que los estudiantes desarrollen capacidades para aplicarlos en diferentes contextos. Privilegiar aprendizajes en espacios de trabajo comunitario, experiencias cooperativas con estudiantes de distintos niveles socioeconómicos, raza o etnia que ofrezcan al estudiante oportunidades de conocer otras visiones, formas de pensamiento y conocimientos que son interiorizados y empleados en diferentes contextos.
Apoyo institucional	Establecer acciones institucionales que contribuyan a la integración social y académica de los estudiantes (programas o proyectos), encaminados a atender las necesidades transversales de los estudiantes; dichos programas pueden ser apoyos académicos, financieros, atención psicológica y gestión universitaria.

Fuente: Tomado y adaptado de Pineda et al (2014)

Debido a lo antes mencionado resulta fácil comprender la preocupación de las universidades por entender y conocer la calidad de la enseñanza que imparte el claustro de profesores, dicha preocupación se ha visto reflejada en todos los esfuerzos por desarrollar e implementar diversos mecanismos de evaluación del

trabajo docente. Se tiene que reconocer que en la mayoría de los casos, para la evaluación se ha privilegiado el uso de escalas, entrevistas semiestructuradas, tests de personalidad y principalmente cuestionarios (Feldman, 2008; Falk y Dow, 1971). La abundante literatura sobre evaluación docente muestra que desde los años sesenta en las universidades se ha incrementado de manera notoria la evaluación de la enseñanza mediante cuestionarios administrados a los estudiantes, constituyéndose generalmente en la única fuente de información para medir y evaluar el desempeño docente (Kinney y Smith, 1992; Braskamp, Brandeburg y Ory, 1984; Cashin, 1988; Marsh, 1987; El-Hassan, 1995). Los cuestionarios administrados a los estudiantes incluyen grupos de ítems predeterminados y estandarizados acerca de las características de lo que debe ser una buena enseñanza universitaria (Tagomori y Bishop, 1995; Acosta y Ruiz, 2011); luego los resultados de las encuestas son analizados e interpretados hasta quedar reducidos a un valor numérico a través del cual los resultados de un docente son comparados con los de otros profesores o en relación con ciertos criterios o estándares predeterminados. Habría que mencionar que una evaluación de este tipo (paradigma positivista tradicional), ha generado mucha polémica pues algunos especialistas afirman que el trabajo docente no puede relegarse a un valor en una escala ya que existen diversos factores (personales como externos) que condicionan la eficacia del trabajo docente, sin embargo, al margen de esta discusión se reconoce que las universidades cada día más están preocupadas por conocer como el trabajo docente puede ser una condicionante para que los estudiantes decidan desertar o permanecer y concluir su formación universitaria.

Uno de los esfuerzos más recientes para conocer y evaluar como incide la enseñanza en los alumnos para su permanencia o abandono de sus estudios lo constituyen los principios de la buena práctica pedagógica que proponen Chickering y Gamson (1987), dichos principios están basados en una visión de la educación como proceso activo, cooperativo y exigente. Dos fueron los objetivos principales del trabajo de estos especialistas, en primer lugar, identificar las prácticas, políticas y condiciones que resultarían en una educación universitaria poderosa y duradera y, en segundo lugar, ofrecer una serie de principios basados

en la investigación para ayudar a continuar el debate y las acciones en relación a la educación universitaria de tercer nivel (Chickering y Gamson, 1987: 13). Como resultado, estos principios establecieron una posición sólida en relación a los comportamientos asociados con un alto rendimiento educativo que los docentes, investigadores y público en general podían comprender y comenzar a usar. Sobre lo anterior, coincidimos con Batista (2007), quien menciona que los siete principios pedagógicos no están concebidos como la panacea de los problemas de la educación superior, sin embargo, éstos tienen la ventaja de que están cerca del sentido común, lo cual es así porque los estudiantes y profesores los han experimentado por años y están sustentados en décadas de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje en las universidades, por lo cual las IES deberían reconocer la gran importancia de estos siete principios para incorporarlos en su currículo así como en la práctica educativa y la práctica docente (Pineda, et al, 2010). A partir de esta discusión Chickering y Gamson (1987, 1991), desarrollaron siete principios de la buena práctica pedagógica para la educación de licenciatura o pregrado, mismos que se describen en la tabla 2.

Cabe reiterar que a lo largo de la investigación que se llevó a cabo, se procuró identificar en los comentarios obtenidos de los alumnos los siete principios de la buena práctica pedagógica y su impacto tanto de naturaleza positiva o negativa para la permanencia del alumno en la LCE.

Metodología empleada.

El estudio fue descriptivo pues su finalidad es dar cuenta de las diversas situaciones que contribuyeron tanto al desánimo como a la necesidad de permanencia en la universidad de los alumnos que cursan el último año de la carrera universitaria en un sistema educativo de alta exigencia y, es exploratorio pues a la fecha no existen investigaciones que reporten resultados donde se estudie el impacto del modelo educativo del SUNE0 en la animosidad de los estudiantes inscritos en este sistema educativo oaxaqueño. Para la investigación se privilegió el enfoque cualitativo empleando la fenomenología pues a partir de ésta es posible indagar sobre las percepciones y opiniones que un individuo o

Tabla 2.

Principios de la buena práctica pedagógica para el nivel de licenciatura

Principio	Descripción
1: Propiciar el contacto entre estudiantes y profesores.	Fomentar el contacto frecuente entre estudiante y profesor tanto dentro como fuera del aula, como un factor importante para motivar e involucrar al alumno en su propio aprendizaje. La atención del docente permite al estudiante avanzar y sobreponerse a las adversidades del proceso de aprendizaje y, cuando el alumno conoce bien a sus profesores aumenta su compromiso intelectual motivándole a pensar en sus propios valores y planes futuros.
2: Fomentar la cooperación entre los estudiantes.	Reconocer que el aprendizaje del estudiante aumenta cuando ocurre de manera conjunta con otros alumnos, el buen aprendizaje es colaborativo y social, no competitivo y aislado. Trabajar con otros aumenta el compromiso del alumno con su aprendizaje, compartir las ideas propias y responder a las reacciones de otros mejora el pensamiento y profundiza en la comprensión de ideas y conceptos.
3: Propiciar el aprendizaje activo.	Impulsar actividades prácticas, los estudiantes no aprenden solo por sentarse en un pupitre, escuchar al profesor, memorizar las tareas pre-empacadas y dar sólo respuestas. Ellos deben discutir sobre lo que están aprendiendo, comentarlo por escrito, relacionarlo a experiencias pasadas y aplicarlo a sus propias vidas, los alumnos deben ser capaces de convertir lo que aprenden en destrezas y conocimiento que aplicarán en sus ambientes de trabajo a lo largo de sus vidas.
4: Proporcionar retroalimentación a tiempo.	Proporcionar a los estudiantes una retroalimentación apropiada y a tiempo para obtener el máximo beneficio de su educación. Al comienzo necesitan de ayuda para evaluar lo que saben y sus competencias, durante el curso deben tener oportunidades para exhibir su desempeño y recibir sugerencias para mejorar y, hacia el final, los estudiantes necesitan tener oportunidades para reflexionar sobre lo aprendido y lo que aún les falta por aprender.
5: Enfatizar el uso apropiado del tiempo.	Planificar las diversas actividades de aprendizaje para que el tiempo que el alumno les dedique a ellas sea el adecuado teniendo como resultado un aprendizaje más eficaz para los alumnos y un proceso de enseñanza más efectivo para el docente. La manera en que una institución define las expectativas de tiempo para los estudiantes, los docentes y las autoridades escolares puede establecer las bases para una mejor actuación escolar por parte de todos.
6: Propiciar altas expectativas en el estudiante.	Impulsar altas expectativas en todos los estudiantes, incluyendo los que están mal preparados, los que no quieren esforzarse, e inclusive los que son brillantes y están motivados. Además, en cuanto a los docentes, esperar que los estudiantes tengan una buena actuación se convierte en una realidad cuando los profesores y las instituciones tienen altas expectativas de sí mismos y hacen esfuerzos extras por establecer ambientes de aprendizaje más favorables y conducentes al aprendizaje.
7: Respetar los diversos estilos de aprendizaje.	Impulsar el uso de diversos recursos que atiendan a las distintas formas de aprendizaje de los alumnos pues éstos poseen diferentes talentos y estilos de aprendizaje: los brillantes en una clase teórica pueden no serlo en un laboratorio y aquellos que aprenden haciendo pueden tener dificultades con los conceptos y teorías. Los alumnos necesitan la oportunidad para mostrar sus talentos y aprender de manera que funcione para ellos; reconocer que los alumnos pueden aprender los unos de los otros, expandiendo sus horizontes, enriqueciendo sus experiencias personales, e incrementando las oportunidades educativas.

Fuente: Tomado y adaptado de Chickering y Gamson (1987).

grupo de ellos tiene sobre un fenómeno o situación muy particular (Hursserl, 1986) y describen el significado de las experiencias vividas (Creswell, 1998).

El universo de estudio fue la totalidad de alumnos de la quinta generación que cursaban el décimo semestre de la LCE en el mes de julio del año 2014 (15 mujeres y 6 hombres), cabe aclarar que generalmente en todas las generaciones que se han matriculado predomina el sexo femenino en razón de 7/10. La información se obtuvo a una semana de concluir el décimo (último) semestre de la carrera por lo cual se consideró que los alumnos participantes se constituían en el grupo de “sobrevivientes” de un modelo educativo de alta exigencia y que podrían compartir sus vivencias sobre las problemáticas de la práctica pedagógica que tuvieron que afrontar a lo largo de su formación profesional.

Para facilitar la obtención de la información y con el fin de “romper el hielo” se llevó a cabo primeramente una plática informal con los alumnos donde se abordaron diversas temáticas cerca de su tránsito por la universidad y, en un segundo momento se les solicitó que en casa elaboraran un documento escrito de manera libre en el cual expresaran o narraran todas las situaciones que desde su imaginario representaron obstáculos o dificultades durante todas las etapas de su formación universitaria, dicho escrito fue remitido por los alumnos al correo electrónico del investigador desde el cual fueron recuperados para su análisis respectivo. Una vez obtenidos y recopilados los 21 escritos, para su análisis respectivo se realizó una lectura minuciosa de los mismos y se aplicó la técnica de análisis de contenido a fin de obtener las categorías correspondientes y realizar el recuento de las unidades de análisis en función de la dirección que presentaban: favorables y desfavorables (Rubin y Rubin, 1995); la interpretación de la información se llevó a cabo en dos niveles (Espín, 2002): a nivel manifiesto, es decir, utilizando literalmente algunas frases o segmentos de expresiones que fueron útiles para ejemplificar lo concerniente a algunas categorías y; a nivel latente, tratando de deducir a partir de la información lo que los alumnos perciben, expresan o sienten de las diversas situaciones que vivenciaron tanto de manera individual como colectiva en su tránsito por la universidad y por el sistema educativo estudiado.

Resultados obtenidos

Por razones de espacio se presentan los resultados más sobresalientes organizados de acuerdo a los siete principios de la buena práctica pedagógica y, con la finalidad de que los lectores puedan hacer sus propias interpretaciones y conclusiones se incluyen y hacen uso de fragmentos representativos de la situación que guarda la problemática estudiada, mismos que son citados textualmente tal como fueron escritos por los alumnos participantes en el estudio.

1. Propiciar el contacto entre estudiantes y profesores.

Los resultados de la tabla 3 muestran que este principio pedagógico en poco contribuyó para la permanencia de los alumnos que cursan la LCE, pues sólo el 13% de los entrevistados emitieron comentarios de naturaleza positiva, mientras que el 87% refieren que generalmente durante los cinco años de permanecer en la universidad las relaciones entre estudiantes y profesores se caracterizaron por ser de naturaleza negativa tal como lo indican los comentarios, en el sentido de que los profesores mostraron actitudes malsanas tales como la falta de empatía ante los problemas de los estudiantes, el abuso excesivo de su poder formal para imponer su punto de vista y no permitir críticas o sugerencias para mejorar su actividad docente y, el llevar las diferencias académicas al plano personal. Esta situación sin lugar a dudas pone al descubierto la gran necesidad que existe para el claustro de profesores para diseñar e implementar estrategias que coadyuven a mejorar la relación estudiante-profesor dedicando tiempo a la comunicación con los alumnos, a expresar afecto e interés, a alabar con sinceridad sus esfuerzos académicos, a interactuar con los alumnos evitando el rechazo, la lejanía, la ignorancia y el desinterés por los alumnos (Moya, 2010).

2. Fomentar la cooperación entre los estudiantes.

Aunado a la mala relación estudiante-profesor descrita en el apartado anterior, los escasos comentarios favorables de la tabla 4 muestran que la práctica docente en su conjunto se caracterizó por no impulsar el desarrollo de actividades académicas que fomentaran la relación y cooperación entre pares, centrándose en una forma

Tabla 3.

Principio 1: Propiciar el contacto entre estudiantes y profesores.

Comentarios favorables (13%)
<p>1. "... profesores de álgebra y cálculo siempre nos daban ánimo y trataban de vincular sus materias con aspectos empresariales que nos pudieran ayudar. Creo que nunca voy a olvidar la frase de la profe: <i>"Échenle galleta, muchachos"</i> de verdad que esa pequeña frase significó mucho para mí (Nadia)".</p>
Comentarios desfavorables (87%)
<p>1. "En este semestre también conocí al maestro X pero la verdad me fue indiferente la relación que mantuve con él a lo largo de la carrera, la verdad casi no tuve una relación ni creo que estudiante-maestro (Axel)".</p> <p>2. "... con la profesora de algebra,.. pues todo lo contrario, ella dijo que quería platicar conmigo primero y así iba a tomar una decisión pero para lo que yo entendí esa plática fue una burla de parte de ella diciéndome que mejor me tomara un año fuera de la UNPA aprendiendo algo, que ella me recomendaba que fuera estudiar inglés por un año... fue el primer y gran gancho al hígado que me había dado alguien, hablando académicamente (Axel)"</p> <p>3. "... los profesores (hablo de una mayoría) lejos de ayudar no piensan que puedes tener problemas y no se ponen en tus zapatos, a veces lo sentía como un juego de ver quién tiene el poder y de <i>"porque lo digo yo"</i>, nunca fui de ir a los cubos de los profesores a contarles mis problemas personales (Many)".</p> <p>4. "La guerra entre profesor- alumno de <i>"yo tengo la razón"</i>. De verdad y era una guerra que crean algunos profesores...No me interesaba saber quién era el chingón, porque yo sé que cuando esté con un superior (y si es el caso de la escuela), nunca le vas a ganar, porque aunque sea en cuestiones personales se va a meter con tal de ganarte (Many)".</p> <p>5. "Algo que no me agradaba de la UNPA es que algunos maestros...no se les podía decir nada de que estaban equivocados o que la manera que daban las clases no eran apropiados para que nosotros como alumnos aprendiéramos y se lo tomaban muy a pecho.., que todo lo que ellos decían era perfecto porque tenían maestría, sentía que de repente se les olvidaba su ética profesional ante nosotros (Emy)".</p> <p>6. "Algunos maestros y no los menciono porque sus nombres no merecen estar en este escrito, comenzaron a revolver asuntos personales con académicos, le tomaron tanto odio a algunos compañeros que ni la debían, ni temían y los arrastraron a abandonar la escuela. No cabe duda que del 100% de maestros, por lo menos para mí solo un 30% se comportan a la altura, de ahí en fuera los demás han dejado mucho que desear (Lilia)".</p> <p>7. "... fue notorio en muchos de nosotros la desmotivación que causaba la actitud de algunos profesores ante el grupo, eso de considerar que entre mayor número de reprobados, serían mejores en la enseñanza. Algunas veces noté cierta actitud infantil en algunos de ellos, donde en cada cuestionamiento, duda o examen, nos demostraban que eran ellos quienes tenían el control y contra lo cual no podíamos hacer nada (Yemy)".</p>

Fuente: elaboración propia con información proporcionada por los alumnos.

de enseñanza individualista y aislada que en poco contribuyó para desarrollar en los alumnos la habilidad de trabajar en equipo y/o colaborativo, habilidad altamente demandada entre el conjunto de empleadores.

Se reconoce que si bien es cierto que no se recibieron comentarios desfavorables sobre este principio, en el caso que nos ocupa resulta necesario mejorar en este aspecto pues coincidimos con Johnson y Johnson (1989), al afirmar que cuando se fomenta la cooperación entre los estudiantes para llevar a cabo las actividades escolares se obtiene una mayor productividad y rendimiento en comparación con el trabajo de competición o los esfuerzos individuales, se impulsa con mayor frecuencia a utilizar un razonamiento lógico de mayor calidad y, la transferencia de lo aprendido es mayor en el aprendizaje cooperativo; por todo lo anterior es fácil comprender porque las actividades académicas internas o externas desarrolladas en forma grupal resultan más atractivas y motivadoras para mantener y retener en el proceso educativo a los estudiantes (Ovejero, 1990).

Tabla 4.

Principio 2: Fomentar la cooperación entre los estudiantes.

Comentarios favorables (15%)
<p>“... fue en donde la relación de amistad se fortaleció, [con lo cual], iniciamos un nuevo proyecto que a la larga nos representaría como unos buenos profesionistas y trabajadores ya que pudimos ser un equipo y en los tiempos establecidos terminar el proyecto “censo económico empresarial 2012 (Axel)”.</p> <p>“El ultimo y el gran paso de nuestra carrera [9° y 10° semestre], fue muy grato gracias a que pude trabajar con un nuevo equipo, muy bueno integrados por compañeros que no habíamos trabajado antes y que fue una experiencia muy buena ya que pudimos otorgar y aprender de los métodos de trabajo de otras personas (Axel)”.</p>
No comentaron sobre este principio (85%)

Fuente: elaboración propia con información proporcionada por los alumnos.

3. Propiciar el aprendizaje activo

Los resultados mostrados en la tabla 5 confirman lo expresado por los alumnos en el sentido de que el trabajo docente no propicia el trabajo cooperativo entre pares y por ende tampoco el aprendizaje activo, pues más del 50% de los comentarios alusivos al fomento del aprendizaje activo son de naturaleza negativa, los alumnos refieren un bajo cumplimiento de expectativas y un desencanto en cuanto a la

forma de trabajo de los docentes ya que muchas actividades se quedaron sólo a nivel teórico teniendo que leer un sinfín de copias impresas sobre las asignaturas, un escaso uso y desarrollo de proyectos reales así como pocas visitas o prácticas en empresas que les permitieran reforzar los contenidos teóricos tratados en clases, situación que bien puede haber contribuido a la deserción escolar de los estudiantes (Damián, 2013).

Tabla 5.

Principio 3: Propiciar el aprendizaje activo

Comentarios favorables (44%)
<p>“... en cuanto al análisis de la información, la profe “X” siempre decía que teníamos que observar bien lo que nos decían los medios de comunicación y lo que realmente sucedía. También el profe “Y” ayudó mucho cuando nos enseñó a escuchar noticias y nos pedía que estuviéramos informados de lo que acontecía en el mundo de las finanzas públicas (Nadia)”.</p> <p>“Una persona que demostró tener confianza en un proyecto que desarrollamos... y me admiré el día que le íbamos a pagar un dinero que ella nos prestó para impulsar la idea de negocio y se negó a recibirlo, dijo que lo tomáramos como un regalo, que lo importante para ella era que lleváramos ese proyecto a la práctica porque para ella en verdad tenía futuro y podía ser generador de empleos (Nadia)”.</p> <p>“El hecho de realizar proyectos con empresas de la región, es uno de los aspectos más positivos, porque adquieres experiencia y puedes aplicar tus conocimientos al mejoramiento de este sector (Fernanda)”.</p>
Comentarios desfavorables (56%)
<p>“... y creo que todos pensamos lo mismo, que es la materia más tediosa por lo complicada que es, por los procedimientos que se utilizan y para variar, la reprobé (Axel)”.</p> <p>“... me hubiera gustado trabajar sobre casos reales, muchas veces lo comentamos en clases: <i>“deberíamos trabajar con un proyecto y darle seguimiento”</i>. Pero bueno, al final de cuentas tomo todo lo bueno que aprendí y dejo lo malo (Many)”.</p> <p>“... a lo largo de la carrera sentí que se fue rompiendo un poco ese ritmo de dinamismo y que hubo materias llenas de teoría y para mí eso fue un poco decepcionante y aburrido, ya que sólo hacía las cosas por compromiso. Entonces sentí que mis expectativas de hacer cosas prácticas se quedaban estancadas, porque eran días de repasar copias y copias (Nadia)”.</p> <p>“... de las pocas salidas o viajes de prácticas que realizamos con profesores que se apiadaron de nosotros, fueron la visita a Banco de México en la Ciudad de México, los Portales en la Ciudad de Córdoba Ver., la asistencia a un Congreso de Negocios realizado por el Tecnológico de Monterrey en la Ciudad de Veracruz y la visita a Cía. Cervecera del Trópico de Grupo Modelo situada en nuestra ciudad (Charly)”.</p>

Fuente: elaboración propia con información proporcionada por los alumnos.

Por su parte el 44% de los alumnos comentaron que algunos profesores les animaron a enriquecer su formación manteniéndose al día con información de medios electrónicos e impresos aunque no señalaron si esto fue una actividad sistematizada o formal y, que pocos profesores les impulsaron a desarrollar proyectos tales como consultorías empresariales y pequeños estudios o diagnósticos en empresas reales; no obstante, cabe señalar que las actividades académicas que fomentaron el aprendizaje activo en los estudiantes fueron impulsadas sólo por tres de los 14 profesores que integran el claustro de docentes (21%), lo que sin duda deja claro la urgente necesidad de que los profesores implementen estrategias didácticas que fomenten el que los estudiantes participen en clases, utilicen el poder de la comunicación verbal y no verbal y, promuevan la discusión en clases (Kullmer y Riveros, 2011).

4. Proporcionar retroalimentación a tiempo.

Es importante que los alumnos reciban una retroalimentación de sus actividades y tareas, sin embargo, no se encontraron comentarios suficientes acerca de esta actividad (tabla 6), lo anterior hace suponer que los profesores sólo se han limitan a calificar y evaluar los trabajos y tareas emitiendo un valor numérico hacia las mismas, la calificación de exámenes no implica el apartar tiempo por parte del profesor para resolverlo ante el grupo y proporcionar la retroalimentación en tiempo y forma, indicativo de una problemática que debe atenderse prontamente. Las situaciones anteriores tan como lo mencionan Vives y Varela (2013), implican que los alumnos de la carrera objeto de investigación no obtienen información sobre el grado de adquisición de conocimientos sobre las asignaturas que cursan y por lo tanto no pueden realizar ajustes en su desempeño y mejorarlo, no se les brinda la oportunidad de una autoevaluación y una crítica constructiva, denotándose una falta de compromiso e interés del docente en sus aprendices. Cabe aclarar que los escasos comentarios favorables hacen referencia a dos docentes que de manera coincidente son los que tienen mayor tiempo ejerciendo la docencia y uno de ellos tiene estudios de posgrado en el área de educación.

Tabla 6.

Principio 4: Proporcionar retroalimentación a tiempo.

Comentarios favorables (5%)
“...esas visitas a cubos y todas las correcciones de trabajos que como profesores realizaron en nuestros proyectos son inolvidables... (Vero)”
No comentaron sobre este principio (95%)

Fuente: elaboración propia con información proporcionada por los alumnos.

5. Enfatizar el uso apropiado del tiempo.

Este principio fue el más aludido por los alumnos pero con comentarios de naturaleza negativos o desfavorables (tabla 7), pues éstos expresaron que lejos de que los profesores planificaran las diversas actividades en sus asignaturas respectivas para que el tiempo que se dedicara a ellas fuera el adecuado, éstas resultaron ser cargas de trabajo demasiado excesivas que a la larga trajeron consigo diversas problemáticas como irritabilidad, ansiedad y elevados niveles de estrés, aunado a una diversidad de padecimientos físicos como dolores de cabeza, gripes, enfermedades gastrointestinales, pérdida de cabello, entre otros.

Desde su percepción consideran que existe una falta de organización en los profesores pues en muchas ocasiones no tienen claro que es lo que quieren que los alumnos realicen y que tienen exigencias que sobrepasa a lo que corresponde a los estudios de licenciatura, los alumnos mencionaron que al parecer es como si a los profesores les pagaran por hacerles la vida imposible. Los resultados empíricos obtenidos muestran tal como lo afirma Zabalza (2013), que el tiempo de los estudiantes ha sido un vacío, donde el protagonismo de los docentes ha sido tan fuerte que los tiempos del estudiante se han hecho invisibles, encontrándose un desequilibrio muy notorio entre los tiempos presenciales y tiempos autónomos de aprendizaje con el tiempo que los estudiantes deben dedicar a su vida personal pues por su edad están en un momento en el cual tienen que practicar deportes, vivir la vida cultural de su entorno, implicarse en problemáticas sociales, asumir compromisos políticos, enamorarse, entre otros; sin embargo, todo parece indicar que el modelo educativo y los profesores no ven con buenos ojos el buscar ese equilibrio y distribución de los tiempos considerando que en la formación

universitaria los estudiantes pierden esos derechos y deben dedicarse exclusivamente al estudio.

Tabla 7.

Principio 5: Enfatizar el uso apropiado del tiempo.

No comentaron sobre este principio (20%)
Comentarios desfavorables (80%)
<p>“... es como si les pagaran por hacernos la vida imposible o si entre ellos compitiera por ver por cuál materia nos preocupábamos más, ese era un aspecto muy negativo y estresante, era una tontería que si ellos sabían que en todas las materias nos presionaban mucho encima se pusieran en su plan de <i>“mi materia es igual de importante que las demás”</i>, te van dejando un pensamiento de <i>“me vale cuanto me ponga lo único que quiero es pasar”</i> (Many)”.</p> <p>“... puede notarse con facilidad la falta de organización en cuanto al encargo de trabajos escolares hacia los alumnos, y en eso radica el principal inconveniente porque las cargas de trabajo especialmente en los últimos semestres de la carrera fueron excesivas, incluso atentando hacia la salud de muchos de nosotros (Nadia)”.</p> <p>“El cuarto año en la Universidad estuvo lleno de proyectos que por cierto tengo que recalcar que algunos profesores no sabían ni lo que querían, otros encargaban de más (Beba)”.</p> <p>“... había ocasiones que hablaban y trataban temas como si tuviéramos un doctorado en el área aun cuando estábamos a mitad de carrera, los nombres también los omitiré pero esta vez no por miedo sino porque simplemente no quiero mencionarlos (Charly)”.</p> <p>“... en muchas de las ocasiones el esfuerzo que se pide en las materias es exagerado, algunos de los maestros son demasiado estrictos en su forma de evaluar que ponen al alumno en estrés al tener que aprender conceptos o temas de memoria, matando así la motivación del alumno por aprender realmente (Denys)”.</p> <p>“... la presión con las cargas de trabajo trajeron también consigo serios episodios de estrés entre mis compañeros, puede sonar inapropiado, pero es necesario mencionar que en algunos de nosotros se desarrollaron tics, dolores de espalda severos, temblores, llantos inesperados, irritabilidad, enfermedades constantes, pérdida de cabello en algunas compañeras y a nivel personal, serios dolores de cabeza e insomnio (Yemy)”.</p> <p>“La carga de trabajo es demasiada, esto nos hizo padecer demasiadas cosas, por ejemplo, no comíamos a nuestra hora o en algunas ocasiones no comíamos hasta la noche cuando llegábamos a nuestras casas, nos enfermamos del estómago, gripes, nuestro cuerpo se debilitaba demasiado cuando había mucho trabajo por hacer (Fernanda)”.</p>

Fuente: elaboración propia con información proporcionada por los alumnos.

Por todo lo anterior resulta obvio que las situaciones anteriores merecen ser atendidas y mejoradas a fin de que contribuyan para un proceso de enseñanza aprendizaje más eficaz para los alumnos y que coadyuven para la retención de los alumnos matriculados.

6. Propiciar altas expectativas en el estudiante.

Las expectativas constituyen el límite de los propósitos y las acciones de las personas, así en el ámbito escolar en la medida en que los profesores confían en las posibilidades de los alumnos éstos desarrollan un concepto positivo de sí mismos obteniendo logros significativos en su desarrollo generando un incremento en su autoestima, una mayor seguridad y estímulo para enfrentar diversos retos. La tabla 8 muestra que este fue el único de los siete principios pedagógicos que recibió más menciones favorables de parte de los alumnos, lo que puede interpretarse que los profesores se formaron estimaciones muy elevadas acerca de las habilidades de los estudiantes y por ende actuaron con muchas exigencias con base en ellas (Woolfolk, 2010), así los estudiantes refieren que como producto de su permanencia en la universidad y el formarse en un modelo educativo de alta exigencia trajo consigo el desarrollo de hábitos para el trabajo y el sentido de responsabilidad, las habilidades de comunicación mediante la presentación oral de resultados ante personas externas en algunos proyectos académicos, de igual manera afirmaron que experimentaron un crecimiento personal al desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo para la toma de decisiones, todo como resultado de la formación integral que recibieron, lo que bien coincide con los resultados de unos estudios de la OCDE (2010), que concluyeron que las escuelas donde los alumnos trabajan en un clima caracterizado por expectativas de alto desempeño y disposición a esforzarse tienden a generar mejores resultados. Tomando en cuenta el alto nivel de deserción que presentó la cohorte estudiada, todo apunta a que los profesores propiciaron altas expectativas que iban más allá de las capacidades de los estudiantes causando desánimo y frustración que a la larga los orilló a abandonar su formación universitaria.

7. Respetar los diversos estilos de aprendizaje.

La información de la tabla 9 confirma lo que los alumnos expresaron acerca del bajo nivel de cumplimiento del principio 2 (fomentar la cooperación entre los estudiantes) y el principio 3 (propiciar el aprendizaje activo), pues los resultados

muestran que generalmente la labor docente se caracteriza por no respetar ni adaptarse a los diversos estilos de aprendizaje de los alumnos lo que trae como resultado un escaso uso de medios y técnicas didácticas que enriquezcan el proceso de enseñanza, más bien, los alumnos expresan que a pesar que todos los docentes poseen estudios de posgrado y cuentan con publicaciones (artículos en revistas) no tienen métodos pedagógicos que faciliten la comprensión de los temas y que muy a menudo sólo recurren a la lectura de grandes volúmenes de copias impresas o al uso de diapositivas.

Tabla 8.

Principio 6: Propiciar altas expectativas en el estudiante.

Comentarios favorables (80%)
<p>“... me hicieron hacer muchas cosas y cambiar, por ejemplo, tener la responsabilidad de exponer un tema en una empresa, me hizo tener esa experiencia real de explicarle a personas más adultas un trabajo que hicimos y cómo debían aprovecharlo, así como este hubo otros trabajos con empresas reales, eso era lo que prefería, la práctica, es lo que más me gusta de mi carrera, me refiero al trato con las personas y que puedo ayudar a que mejoren tanto ellas como sus negocios (Temys)”.</p>
<p>“... conocí a grandes personas que por sus exigencias me han ayudado a demandarme un poco más y a ser una persona más madura y responsable, conocí a un gran profesor que en principio no me convencía por completo su modo de enseñar y sus prácticas pero después comprendí que era un método de enseñanza muy bueno que me ayudó a trabajar y a responsabilizarme (Dany)”.</p>
<p>“... expectativas cumplidas porque siempre supe que su forma de trabajar era de esta forma y confiaba que es así como formarían en mí una profesionista integral que supiera superar los retos del mercado laboral (Denis)”.</p>
<p>“... fue el crecimiento personal que experimenté, el sentirme una persona totalmente diferente del momento en que ingresé. Mis opiniones meditadas, el pensamiento crítico, los cuestionamientos de cada cosa que observo y se me presenta, la reflexión, un pensamiento holístico; el dar siempre mi mayor esfuerzo, el saber que sólo se logra un buen resultado si se trabaja duro y que cada cosa, cada proyecto es perfectible; el estar abierta al cambio... (Yemy)”.</p>
Comentarios desfavorables (20%)
<p>“... si bien existen maestros en la carrera que tienen conocimientos amplios sobre sus materias, sus conocimientos pedagógicos y de enseñanza en ocasiones dejaron mucho que desear (Denys)”</p>

Fuente: elaboración propia con información proporcionada por los alumnos.

Cabe aclarar que en cuanto a los comentarios favorables, estos son una excepción a la práctica del colectivo de profesores pues los comentarios vertidos

por cuatro alumnos distintos son referidos a la forma de trabajo de un solo profesor con el que desarrollaron actividades que contribuyeron a valorar el trabajo en equipo, la convivencia y la competitividad, fomentar la creatividad, entre otros. La situación anterior tal como lo mencionan Díaz y Hernández (1998), es indicativo de la urgente necesidad de que los docentes empleen diversos recursos didácticos y estrategias pedagógicas para que los alumnos utilicen sus conocimientos previos, orienten su atención en las temáticas tratadas, organicen de forma adecuada la información que deben aprender y, desarrollen la habilidad de crear el enlace entre conocimientos previos con la nueva información que deben aprender.

Al finalizar este apartado de resultados el lector podrá darse cuenta que a través de los diversos comentarios vertidos por los alumnos próximos a egresar fue posible la identificación y la forma de aplicación de los siete principios pedagógicos, caracterizar la práctica docente llevada a cabo en el programa de licenciatura y, se obtuvo información a partir de las opinión de los “sobrevivientes” del sistema educativo del SUNEQ que sirve de sustrato para poder explicar en parte el alto índice de deserción escolar en el programa educativo.

A manera de conclusión

La indagación exploratoria efectuada y los resultados empíricos obtenidos nos permiten responder a las preguntas de investigación planteadas al inicio de este trabajo y llegar a las siguientes conclusiones:

En cuanto a las relaciones académicas alumno-docente en la LCE, estas se han caracterizado por su escasa contribución para la retención de los estudiantes pues en su mayoría los alumnos refieren haber recibido un trato impersonal de los profesores mismo que no abonó para generar un ambiente de confianza, cordialidad y camaradería, sino más bien, se caracteriza por el abuso del poder formal de los profesores lo que causó el desánimo y la deserción de los estudiantes y en el caso de los “sobrevivientes” los limitó para el acercamiento en temas de asesoría y tutoría académica.

Tabla 9. Principio 7: Respetar los diversos estilos de aprendizaje.

Comentarios favorables (44%)
<p>“Otro aspecto importante fue la clase en particular de un profesor... que aumentó la competitividad en el grupo al máximo, siempre he pensado que competir es bueno pero siempre hay que tener la suficiente madurez para hacerlo, sobre todo para aceptar las críticas, nadie es perfecto todos nos podemos equivocar pero hay que saber reconocerlo y corregir los errores..., fue una materia que nos enseñó a valorar el trabajo en equipo y que me permitió convivir y conocer a otra clase de amistades (Beba)”.</p> <p>“... haciendo memoria recuerdo que mi grupo ha competido desde el inicio de la carrera cuando apenas estábamos en curso propedéutico, como olvidarlo, con una exposición propuesta por un profesor..., resulta un tanto curioso que después de casi 5 años fuese el mismo profesor con quien tuviésemos que competir en el grupo, sanamente, sin ofender y menospreciar el trabajo y esfuerzo de nuestros compañeros (Charly)”.</p> <p>“... es el caso de un profesor al que siempre consideramos “la excepción a la regla”, en realidad a todo; tuvo siempre una manera libre de trabajar, sin presiones, con libertad al expresarnos, confianza y tolerancia sobre todo. Con el conseguimos resultados inesperados y lo sorprendente sin imposición alguna, sin sentimientos de frustración, todo lo contrario, fuimos libres de pensamiento, libres para innovar, para cuestionar, para crear, etc. Si al menos alguno del resto de los profesores hubiese mostrado el mismo trato, habría menos inestabilidad en la historia de mi vida estudiantil (Yemy)”.</p> <p>“Fue de las pocas clases que no nos aburrían, fueron enriquecedoras, agradables, amenas, entretenidas, no cavia la distracción y claro en ocasiones nos puso a competir por lo que algunos de nuestros compañeros se tomaron muy en serio su papel, pero creo que al final de todo el resultado fue satisfactorio.., (Zoily)”.</p>
Comentarios desfavorables (56%)
<p>“En cuanto al trabajo de los docentes muchos de ellos no cuenta con conocimientos pedagógicos lo que impide en muchas ocasiones la transmisión de conocimiento, además de que muchos no están por vocación a la enseñanza, su objetivo no es que sus alumnos aprendan (Denys)”.</p> <p>“A veces siento y digo que si un maestro no te enseña bien y no le dedica lo suficiente a enseñarte además que no le tiene amor a su trabajo, por obvias razones tú reprobarás, eres el vivo reflejo de sus conocimientos; los maestros saben y sobre lo que saben deben de saber enseñarte, tú como alumno eres el resultado de una ecuación que ellos están resolviendo... (Esteban)”.</p> <p>“La mayoría posee un gran acervo de conocimientos, publicaciones y estudios, aspecto que se supone debería ser positivo para nosotros, sin embargo, la manera de transmitir estos, complica las cosas. El carecer de conocimientos pedagógicos hace que el comprender de los alumnos sea una labor titánica (Yemy)”.</p> <p>“... no me gustó la forma de dar clases de algunos profesores, no solo basta con llegar al aula y darle 50,000 mil copias al alumno, es necesario ser creativos. Tal vez no todos tengan los conocimientos pedagógicos pero estamos en la era del internet, buscando se puede encontrar formas de dar clases con el único objetivo de que las clases sean dinámicas y el alumno no se duerma. Es horrible llegar al aula y estar sentados dos horas escuchando al profesor con sus diapositivas (Fernanda)”.</p> <p>“La forma de impartir las clases por algunos profesores fue pésima. Para esto es necesario</p>

usar la creatividad, pienso que el maestro debe adaptarse a los alumnos, no los alumnos al maestro. No basta con solo venir y presentar diapositivas, darte un montón de copias para que te las aprendas de memoria.., no somos robot. [Algunos maestras] querían que los proyectos los hiciéramos tal y como ellas querían, ¿Qué pasa entonces con nuestra creatividad y la libre expresión? Nos limitan a explotar nuestra imaginación y eso no debe ser así. La maestra, solo porque viene de la matriz cree saberlo todo, al principio era todo amor pero luego comenzó a sacar las uñas, siempre llegaba con cara de enojada a las clases, existía una gran tensión en el salón, era muy bipolar (Fernanda)”.

Fuente: elaboración propia con información proporcionada por los alumnos.

Se concluye que falta mucho por hacer en cuanto al fomento del trabajo cooperativo entre los estudiantes de la LCE, pues según los comentarios de los alumnos las diversas actividades escolares que se encomiendan por parte de los profesores sólo en parte son llevadas a cabo a través de la interacción con sus pares, por equipo, mesas de discusión, debates, entre otros y, en la mayoría de los casos los trabajos suelen ser desarrollados de manera personal con un sentido altamente individualista o en solitario limitando a los estudiantes en el desarrollo de habilidades para el trabajo colaborativo. La situación antes descrita nos permite concluir también que escasamente se impulsa el aprendizaje activo en el proceso de enseñanza aprendizaje en la LCE pues en la mayoría de los casos los alumnos refirieron que a lo largo de su formación académica de cinco años generalmente se trabajaron muchos contenidos teóricos a través de lectura de material impreso que tuvieron que memorizar y a través de la proyección de diapositivas.

La retroalimentación a tiempo de las actividades y tareas encomendadas en la LCE en poco contribuye para la retención de los estudiantes, éste principio pedagógico escasamente fue referido por los estudiantes lo que supone que no existe una retroalimentación que permita al alumno conocer el grado de avance o desarrollo de su nivel de aprendizaje, situación que es grave ante los objetivos de calidad académica que dice perseguir el modelo del SUNEQ. No obstante lo anterior y quizás como una forma de dar cumplimiento al modelo educativo se encontró un desequilibrio muy marcado en cuanto a las actividades académicas (presenciales y autónomas de aprendizaje), con el tiempo que los estudiantes deben dedicar a su vida personal, es decir, los profesores asignan múltiples tareas y actividades académicas a los alumnos de la LCE que no están adecuadamente planeadas para cubrirse en tiempo y forma, razón por la cual éstas resultan ser

altas cargas de trabajo que originan diversos problemas de salud tanto física como mental en los estudiantes. Se concluye que quizás los profesores ante la idea de trabajar en un modelo de alta exigencia generan altas expectativas académicas y profesionales en el desempeño de los alumnos, razón por la cual los someten a una gran cantidad de exigencias que superan los límites ocasionando diversos problemas que conducen a la deserción del programa educativo y que sólo un pequeño número de alumnos logran plantearse grandes metas tanto personales como profesionales que sirven como alicientes para permanecer y concluir la carrera universitaria.

Se concluye que a pesar de que el conjunto de profesores posee una alta habilitación académica al contar con estudios de posgrado, no existe el respeto por los diferentes talentos y estilos de aprendizaje de los alumnos de la LCE, pues de manera reiterada éstos comentaron que la mayoría de los profesores no cuentan con conocimientos pedagógicos y por lo cual no existe el uso de variedad de recursos y técnicas didácticas que atiendan a las diversas formas de aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior quizás sea producto de que un alto porcentaje de la planta docente se ha iniciado como tal en la universidad por lo cual carecen de experiencia para atender a las diferentes formas de aprender de los estudiantes, mientras que en el plano de la formación práctica de igual manera muchos profesores no tienen experiencia de trabajo en la empresa o industria, razón por la cual no tienen ni pueden trasladar ese marco de referencia en su trabajo en las aulas, causando desánimo, desencanto y frustración en la mayoría de los estudiantes mismos que abandonan sus estudios universitarios pero retomándolos en otras IES públicas y privadas con un “menor grado” de exigencia.

Referencias

- Acosta, B. y Ruiz, J. (2011). *Evaluación docente en la Universidad del Papaloapan, campus Tuxtepec*. Disponible en: <http://iide.ens.uabc.mx/ried/mnacional/files/2011/05/Universidad-del-Papaloapan.pdf>
- Batista, E. (2007). *Lineamientos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje*. Universidad Cooperativa de Colombia. Medellín.
- Braskamp, A., Brandeburg, D. y Ory, J. (1984). *Evaluating teaching effectiveness*. London. Sage.

- Cashin, E. (1988). Student ratings of teaching: A summary of the research. *IDEA Paper 20*, 1-6.
- Chickering, W. y Gamson, F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *The Wingspread Journal*, 9(2): 1-15.
- Chickering, W. y Gamson, F. (1991). Applying the seven principles for good practice in undergraduate education. *New Directions for Teaching and Learning*, 47: 34-67.
- CONEVAL. (2010). *Pobreza y rezago social 2010*. Oaxaca. Disponible en: <http://web.coneval.gob.mx/coordinación/entidades/Documents/Oaxaca/principal/20triptico.pdf>
- Creswell, W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Desing: Choosing Amont Five Traditions*. Thousand Oaks, California. Sage Publications, Inc.
- Damián, J. (2013). "Las expectativas estudiantiles: su aporte para la gestión y evaluación de programas educativos universitarios", en Navarro Miguel y Arturo Barraza (coord.) *Dirección, liderazgo, modelos y procesos de gestión: claves hacia la transformación*. Pp. 417-448.
- Damián, J. (2013a). "Expectativas y motivaciones de estudiantes que recién ingresan a la Licenciatura en Ciencias Empresariales. Su aporte para la gestión académica y administrativa de la IES", en López Miguel y colaboradores (coord.). *Gestión e Innovación en las Ciencias Administrativas y Contables*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Pp. 216-230.
- Díaz, F. y Hernández, G. (1998). "Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos", en *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista*. México, McGrawHill, pp. 69-112.
- El-Hassan, K. (1995). "Student ratings of instruction: Generalizability of findings", en *Studies in Education*, no. 21, pp. 411-429.
- Espín, J. (2002). "El análisis de contenido: una técnica para explorar y sistematizar información". *XXI Revista de Educación*. 4, pp. 95-105.
- Falk, B. y Dow, K. L. (1971). *The assessment of university teaching*. London: Society for Research into Higher Education.
- Feldman, L; Gonçalves, L; Chacón, G; Zaragoza, J; Bagés, N. y De Pablo, J. (2008). "Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios Venezolanos", en *UnivPsychol*. 7(3), pp. 739-751.
- Hernández, O; Polanco, J; Ríos, R. y Soto, L. (2014). "Desempeño académico relacionado con factores psicosociales en estudiantes de psicología de una Universidad Privada de Inspiración Cristiana (UPIC)", en *Memorias del XVI Concurso Lasallista de Investigación, Desarrollo e Innovación, CLIDi 2014*
- Hursserl, E. (1986). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Johnson, W. y Johnson, R. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Interaction Book Company. Universidad de Indiana.
- Kinney, P. y Smith, P. (1992). Age and teaching performance. *Journal of Higher Education*, 63, 282-302.

- Kuh, G. (2001). Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change*, 3(33), 10-17.
- Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J., Whitt, E. (2010). *Student success in college: creating conditions that matter*. San Francisco: Wiley.
- Kullmer, V. y Riveros, E. (2011). *Guía práctica para fomentar la participación de los alumnos en la sala de clases*. Viña del Mar. Universidad Adolfo Ibáñez.
- Marsh, W. (1987). Student evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11, 253-388.
- Martínez, I; Marques, A; Salanova, M. y Lopes, A. (2002). "Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal. Un estudio transcultural", en *Ansiedad y estrÉs*. 8(1), pp. 13-23.
- Moya, A. (2010). La relación profesor-alumno. *Revista Innovación y experiencias educativas*, 27, 01-09.
- OCDE. (2010). *Sistemas fuertes y reformadores exitosos en la educación. Lecciones de PISA para México*. OECD Publishing.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Pascarella, E. y Terenzini, P. (2005). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Wiley.
- Pineda, C; Bermúdez, J; Rubiano, A; Pava, N; Suárez, R. y Cruz, F. (2014). Compromiso estudiantil y desempeño académico en el contexto universitario colombiano. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. 20 (2), 1-20.
- Pineda, C. y Pedraza, A. (2011). *Persistencia y graduación: hacia un modelo de retención estudiantil para instituciones de educación superior*. Universidad de la Sabana. Colombia.
- Pineda, C., Pedraza, A., Baquero, M., Halima, F. y Ramirez, M. (2010). *La voz del estudiante: El éxito de programas de retención universitaria*. Universidad de la Sabana-UNESCO. Colombia.
- Rosales, Y. y Rosales, F. (2013). Burnout estudiantil universitario. Conceptualización y estudio. *Salud Mental*, 36, 337-345.
- Rubin, J. y Rubin, S. (1995). *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. CA. Thousand Oaks.
- Seara, M. (2010). *Un nuevo modelo de Universidad. Universidades para el desarrollo*. México: Universidad Tecnológica de la Mixteca.
- SUNEO. (2015). *Sistema de Universidades Estatales de Oaxaca*. Disponible en: <http://www.suneo.mx/index.html>
- Székely, M. (2013). *Educación superior y desarrollo en Oaxaca*. México: Banco Mundial.
- Tagomori, T. y Bishop, A. (1995). Student evaluations of teaching: Flaws in the instruments. *Thought & Action*, 11, 63-78.
- UNICEF. (2010). *Los derechos de la infancia y la adolescencia en Oaxaca*. México: UNICEF-CIESAS-FLACSO.
- Vives, T. y Varela, M. (2013). "Realimentación efectiva", en *Investigación en educación médica*, 2(6). Pp. 112-114.

Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. México. Pearson educación.
Zabalza, M. (2013). La variable tiempo en la enseñanza universitaria. *Revista Diálogo Educativo*, 13(38), 21-47.

EVALUADORES

Pavel Ruiz Izundegui

Licenciado en Administración de Empresas por la Universidad de las Américas; Maestro en Psicología Clínica y Psicoterapia por el Centro de Estudios Clínica e Investigación Psicológica; y Doctor en Gestión Estratégica y Políticas de Desarrollo, por la Universidad del Mayab. Director del Centro de Estudios Clínica e Investigación Psicológica (CECIP), Sede Mérida, Yucatán. Presidente del Comité doctoral del Doctorado en Psicología del Centro de Estudios Clínica e Investigación Psicológica (CECIP). Director de la Revista “Estudios Clínicos e Investigación Psicológica”. Miembro del Consejo Editorial de las revistas “Praxis Investigativa ReDIE” e “Investigación Educativa Duranguense”. Entre sus últimas publicaciones destacan el libro “Elaboración de tesis con Microsoft Word 2010” y los artículos de investigación: “Relación prevaleciente entre los adultos mayores y las nuevas tecnologías” y “Opinión de los padres de familia respecto a las pruebas antidoping según su lugar de residencia”, ambos publicados en revistas arbitradas e indizadas.

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar

Licenciada en Educación de Personas con Problemas de Aprendizaje por la Escuela Normal Regional de Especialización de Saltillo, Coahuila, Maestra en Educación con Campo en la Práctica Educativa por la Universidad Pedagógica de Durango y Doctora en Ciencias de la educación por el Instituto Universitario Anglo Español. Miembro de la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C. Miembro del Consejo Editorial de las revistas: “Investigación Educativa Duranguense”, “Horizontes Pedagógicos” y “Visión Educativa IUNAES”. Entre sus últimas publicaciones destacan: a) la coordinación de los libros “Proyectos de innovación didáctica en, y desde, los diferentes niveles educativos” y “Proyectos de innovación didáctica para la mejora escolar”, b) los capítulos de libro: “La negociación como estrategia de acción del asesor técnico pedagógico”, en el libro ¿Cómo elaborar proyectos de innovación educativa?, y “Escuelas aceleradas”, en el libro Tendencias y modelos para la escuela del siglo XXI, y c) los artículos: “Una investigación acción para indagar sobre la evaluación del aprendizaje del número en educación preescolar”, “La formación continua de los docentes de educación básica en México: una propuesta de cambio” y “Propuesta de evaluación institucional para un Centro de Atención Múltiple”

Víctor Gutiérrez Olivárez

Doctor en Psicología y Educación por la Universidad Autónoma de Querétaro (**UAQ**); Maestro en Psicología de la Educación: Perspectiva Psicoanalítica, por el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (**IMCED**); Licenciado en Pedagogía con Preespecialidad en Psicopedagogía por la **UNAM**. Premio Nacional de Psicología 2016 por la Federación Mexicana de Psicología (**FMP**). Premio Internacional en Ensayo Psicoanalítico 2003 en la Comunidad Russell. Docente Investigador del Centro Sindical de Investigación e Innovación Educativa **SNTE - CNTE** de la Sección **XVIII**. Docente Investigador del Instituto de Formación e Investigaciones Jurídicas de Michoacán (**IFIJUM**). Docente Investigador del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (**IMCED**). Profesor Frente a grupo de Educación Especial (**CAM, NEUROMOTORES, USAER**). Asesor de licenciaturas y posgrados de: Instituto de Investigaciones Históricas (**IIH- UMSNH**), Instituto Michoacano de Ciencias de la educación (**IMCED**), Instituto Universitario Puebla Sede Morelia (**IUP**), Instituto Nacional de Ciencias Penales (**INACIPE**), Instituto de Formación e Investigaciones Jurídicas de Michoacán (**IFIJUM**) e Instituto Nacional de Desarrollo Jurídico (**INADEJ**). Miembro de los comités editoriales de las revistas internacionales: “**ENTRETEMAS**”, “**CECIP**” “**ReDIE**” “**Cognition et Doctrina: Cognición y Aprendizaje en los Agentes Educativos**” “**IUNAES**”, “**SKOPEIN**” “**CRIMINO CIENCIA**”. Conductor del Programa de TV e Internet: “**Psicomentario: Un comentario pensado**” Director del Colegio de Peritos Profesionales del Estado de Michoacán (**CPPEM**). Psicólogo Forense Certificado por la Federación Mexicana de Psicología (**FMP**). Responsable del Estand de Psicopatología y Psicología de la Revista Internacional de Ciencias Forenses “**SKOPEIN**”. psicomentario@gmail.com

Alejandra Méndez Zúñiga

Doctora en Ciencias de la Educación; profesora-investigadora de tiempo completo de la Universidad Pedagógica de Durango; Miembro fundador de la Red Durango de Investigadores Educativos. Líneas de investigación: Formación docente y representaciones sociales y cognición. Publicaciones actuales de libros como autora y/o coautora: “Cognición y aprendizaje. Líneas de investigación”; “Una mirada al desarrollo profesional de docentes de primaria desde las representaciones sociales. Estudio plurimetodológico”; y “Representaciones sociales en ámbitos educativos”. Actualmente se desempeña como coordinadora del área de investigación y posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango. amenzu3@hotmail.com,

El presente libro integra cinco trabajos, que abordan el estudio de la realidad educativa a partir de sus actores (directivos, docentes y alumnos).

Todos los trabajos presentes en este libro fueron evaluados, y dictaminados favorablemente para su publicación, mediante el procedimiento denominado doble ciego.

