

# **POLÍTICA Y GESTIÓN EDUCATIVA: APROXIMACIONES INVESTIGATIVAS Y OBJETOS DE ESTUDIO**

**Coordinadores**

**Arturo Barraza Macías**

**Anibal Lerma Meza**

**Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar**



ISBN: 978-607-8662-65-4



## **Autores**

**Mariela Barquero Jenkins, Laurencia Barraza Barraza, Isidro Barraza Soto, Azalea Guadalupe Zamora Salazar, Noel Silvestre García Arámbula, Lilian Berenice Soto Arteaga, Uzziel Aminadab Lázaro Santos, María de Lourdes Norzagaray Cosío, Samantha Yadira Niebla Moreno, Jorge Alberto Castro Quiñonez, María Leticia Moreno Elizalde, Delia Arrieta Díaz, Lila Rodríguez Quintero, Gerardo Frayre Vázquez, Héctor Moreno Loera, Sandra Micaela Nájera Saucedo, Nancy Griselda Pérez Briones, Angel Eduardo Avilés Castillo, Alejandro Calderón Ibarra, María Teresa Rivera Morales, Angela Gabriela Molina Arriaga e Irma Fabiola Covarrubias Solís.**

# **POLÍTICA Y GESTIÓN EDUCATIVA: APROXIMACIONES INVESTIGATIVAS Y OBJETOS DE ESTUDIO**

## **Coordinadores**

*Arturo Barraza Macías*

*Aníbal Lerma Meza*

*Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar*

## **Autores**

*Mariela Barquero Jenkins, Laurencia Barraza Barraza, Isidro Barraza Soto, Azalea Guadalupe Zamora Salazar, Noel Silvestre García Arámbula, Lilian Berenice Soto Arteaga, Uzziel Aminadab Lázaro Santos, María de Lourdes Norzagaray Cosío, Samantha Yadira Niebla Moreno, Jorge Alberto Castro Quiñonez, María Leticia Moreno Elizalde, Delia Arrieta Díaz, Lila Rodríguez Quintero, Gerardo Frayre Vázquez, Héctor Moreno Loera, Sandra Micaela Nájera Saucedo, Nancy Griselda Pérez Briones, Angel Eduardo Avilés Castillo, Alejandro Calderón Ibarra, María Teresa Rivera Morales, Angela Gabriela Molina Arriaga e Irma Fabiola Covarrubias Solís.*

**Primera edición: octubre de 2023**  
**Editado en México**  
**ISBN: 978-607-8662-65-4**

***Editor:***

*Red Durango de Investigadores Educativos A.C.*

**Trabajos dictaminados favorablemente para su publicación por un Comité Científico formado exprofeso y cuyo trabajo fue supervisado institucionalmente por la Red Durango de Investigadores Educativos A.C.**

***Corrección 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

---

|   |            |
|---|------------|
| <b>Introducción</b>   | <b>5</b>   |
| <b>Gestión de procesos de comunicación para el aseguramiento de la calidad en carreras acreditadas de la Universidad de Costa Rica</b><br><i>Mariela Barquero Jenkins</i>   | <b>8</b>   |
| <b>Práctica directiva en escenarios conflictivos</b><br><i>Laurencia Barraza Barraza e Isidro Barraza Soto</i>  | <b>23</b>  |
| <b>Implantación de un sistema de gestión escolar innovador en la Escuela Normal “J. Guadalupe Aguilera”.</b><br><i>Azalea Guadalupe, Zamora Salazar y Noel Silvestre, García Arámbula</i>   | <b>36</b>  |
| <b>La reforma educativa 2019 ¿una nueva forma de hacer historia?</b><br><i>Lilian Berenice Soto Arteaga y Uzziel Aminadab Lázaro Santos</i>   | <b>50</b>  |
| <b>Un siglo deshilando el tejido de la vida: eco-alfabetización y formación docente</b><br><i>María de Lourdes Norzagaray Cosío</i>   | <b>64</b>  |
| <b>El clima organizacional y la dirección escolar en el nivel medio superior</b><br><i>Samantha Yadira Niebla Moreno y Jorge Alberto Castro Quiñonez</i>  | <b>80</b>  |
| <b>Diagnóstico sobre Conductas de Consumo Sostenible en los Futuros Profesionales de las Áreas Económico Administrativas</b><br><i>María Leticia Moreno Elizalde, Delia Arrieta Díaz, Lila Rodríguez Quintero, Gerardo Frayre Vázquez y Héctor Moreno Loera</i> | <b>96</b>  |
| <b>La formación integral en el sistema educativo: de la teoría a la práctica</b><br><i>Sandra Micaela Nájera Saucedo</i>  | <b>115</b> |
| <b>Riesgo de deserción en estudiantes de enfermería</b><br><i>Nancy Griselda Pérez Briones, Ángel Eduardo Avilés Castillo, Alejandro Calderón Ibarra, María Teresa Rivera Morales, Ángela Gabriela Molina Arriaga, Irma Fabiola Covarrubias Solís.</i>          | <b>127</b> |

## Introducción

La política educativa y la gestión escolar son dos campos de estudio que suelen presentar un desarrollo teórico conceptual con ciertos paralelismos. Normalmente el desarrollo de modelos y teorías de uno de ellos impacta al otro y viceversa. Si se quisiera hacer una analogía la imagen más clara de su relación sería la imagen de los vasos comunicantes.

El desarrollo de estos campos de estudio, sobre todo a finales de la segunda mitad del siglo XX ha sido deudora de campos solidarios como el de la administración educativa, por lo que es normal que sus aproximaciones investigativas y sus objetos de estudio se traslapen al mismo tiempo que presentan cierta identidad propia.

No es el objetivo del presente libro hacer una delimitación teórica y conceptual de estos campos de estudio, ni señalar sus rasgos identitarios de carácter objetual o metodológico, sino mostrar solamente algunas vías de concreción que se han tenido en la última década de este siglo.

Este interés por los objetos de estudio y sus aproximaciones investigativas se origina por el reconocimiento y aceptación explícita de que ambos componentes son elementos centrales de las tradiciones de investigación, categoría analítica central de la perspectiva laudiana, que permiten explicar el desarrollo de la ciencia.

En ese sentido en este libro se recogen nueve trabajos que abordan, con diversas metodologías, sus respectivos objetos de investigación, los cuales son

propios de estos campos de estudio; ambos, objetos de estudio y aproximaciones investigativas, son solo una muestra ilustrativa de lo que existe en estos campos de estudios.

En el capítulo uno Mariela Barquero Jenkins nos presenta su estudio descriptivo intitulado “Gestión de procesos de comunicación para el aseguramiento de la calidad en carreras acreditadas de la Universidad de Costa Rica”.

En el capítulo dos Laurencia Barraza Barraza e Isidro Barraza Soto, desde el paradigma interpretativo y utilizando el método de estudio de casos, nos comparten su trabajo denominado “Práctica Directiva en Escenarios Conflictivos”.

En el capítulo tres Azalea Guadalupe, Zamora Salazar y Noel Silvestre, García Arámbula, tomando como eje articulador la categoría de cultura organizacional y utilizando una metodología mixta, nos ofrecen su trabajo que lleva por nombre “Implantación de un sistema de gestión escolar innovador en la Escuela Normal J. Guadalupe Aguilera”.

En el capítulo cuatro Lilian Berenice Soto Arteaga y Uzziel Aminadab Lázaro Santos, con base en una investigación documental, analizan la modificación al artículo tercero constitucional al abrogarse el término calidad educativa y ser sustituido por el de excelencia; esto en el marco de su trabajo titulado “La reforma educativa 2019 ¿una nueva forma de hacer historia?”.

En el capítulo cinco María de Lourdes Norzagaray Cosío nos presenta, desde el marco metodológico de la investigación acción, su trabajo denominado “Un siglo deshilando el tejido de la vida: eco-alfabetización y formación docente”; en este trabajo se muestra una unidad didáctica diseñada para mejorar la formación inicial

docente, desde un enfoque multirreferencial de temas complejos, que busca incidir en la construcción del Conocimiento Ambiental Docente.

En el capítulo seis Samantha Yadira Niebla Moreno y Jorge Alberto Castro Quiñonez, desde un diseño no experimental con alcance explicativo, nos comparten su estudio “El clima organizacional y la dirección escolar en el nivel medio superior”.

En el capítulo siete María Leticia Moreno Elizalde, Delia Arrieta Díaz, Lila Rodríguez Quintero, Gerardo Frayre Vázquez y Héctor Moreno Loera presenta un estudio de “Diagnóstico sobre Conductas de Consumo Sostenible en los Futuros Profesionales de las Áreas Económico Administrativas”.

En el capítulo ocho Sandra Micaela Nájera Saucedo, desde una visión analítica enriquecida por el enfoque de políticas públicas, nos ofrece el trabajo intitulado “La formación integral en el sistema educativo: de la teoría a la práctica”.

En el capítulo nueve Nancy Griselda Pérez Briones, Ángel Eduardo Avilés Castillo, Alejandro Calderón Ibarra, María Teresa Rivera Morales, Ángela Gabriela Molina Arriaga, Irma Fabiola Covarrubias Solís, desde un estudio descriptivo transversal en estudiantes de enfermería, abordan el “Riesgo de deserción en estudiantes de enfermería”.

Estos nueve capítulos, si bien no ofrecen una mirada exhaustiva sobre las aproximaciones investigativas y objetos de estudio de la política educativa y la gestión escolar, si nos ofrecen una mirada ilustrativa que esperamos sirva para motivar la realización de más estudios al respecto.

# **Gestión de procesos de comunicación para el aseguramiento de la calidad en carreras acreditadas de la Universidad de Costa Rica.**

***Mariela Barquero Jenkins***

## **Resumen**

Este es un estudio descriptivo de los 45 Compromisos de Mejoramiento (CM) de las carreras acreditadas y reacreditadas de la Universidad de Costa Rica (UCR), a junio del año 2021 y mediante el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES); para determinar en cuantas de estas carreras se identifica como una debilidad la dimensión de información y promoción con las poblaciones de interés.

Así mismo, se identifican los temas que de manera recurrente se señala que las carreras deben fortalecer en divulgación para, finalmente, y a partir de los resultados obtenidos en la investigación, plantear algunas líneas de trabajo institucional que contribuyan con el mejoramiento de este proceso entre la carrera y las poblaciones de interés de la carrera.

**Palabras clave:** carreras acreditadas, comunicación, poblaciones de interés.



## **Introducción.**

La Universidad de Costa Rica (UCR) es una institución de educación superior y cultura de orden pública, con enfoque humanista, autónoma, creada en 1940 y que busca contribuir con las transformaciones requeridas en la sociedad.

De ahí que, en la UCR se busque de manera constante la implementación de mecanismos que fortalezcan una cultura de mejora continua; de esta forma y desde 1998, se llevan a cabo este tipo procesos que, en algunos casos, desembocaron en la acreditación de carreras.

En este contexto, las carreras acreditadas y reacreditadas se ven comprometidas a fortalecerse en diferentes temas que, durante el proceso de autoevaluación quedaron en evidencia como necesarios de trabajar.

Por ende, en este estudio descriptivo busca identificar ¿en cuántas y cuáles carreras de grado acreditadas y reacreditadas en la Universidad de Costa Rica, se identifica la dimensión de divulgación e información como una debilidad y, en ese sentido, ¿cuáles son las temáticas que de manera recurrente no son divulgadas?

### ***Objetivo General.***

- Analizar la dimensión de información y promoción en los 45 Compromisos de Mejora (CM) de las carreras acreditadas y reacreditadas de la Universidad de Costa Rica (UCR) y mediante la agencia SINAES.

### ***Objetivos específicos.***

- Identificar las carreras de grado acreditadas y reacreditadas de la Universidad de Costa Rica (UCR), que tienen la dimensión de información y promoción como debilidad dentro de sus compromisos de mejoramiento (CM).

- Enlistar las temáticas que deben fortalecer en divulgación las carreras de grado acreditadas y reacreditadas en la Universidad de Costa Rica (UCR).

### **Planteamiento teórico.**

#### ***Autoevaluación de carreras.***

El proceso de autoevaluación puede mirarse como parte de las etapas para obtener la acreditación, pero también como una herramienta autónoma de este proceso que le provee a la carrera información relevante y fundamentada sobre la gestión en general.

Así las cosas, la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (2004), definió la autoevaluación como:

Un proceso participativo interno que busca mejorar la calidad. También se denomina autoestudio o evaluación interna... da lugar a un informe escrito sobre el funcionamiento, los procesos, recursos, y resultados, de una institución o programa de educación superior. Se ajusta a criterios y estándares establecidos por la misma institución (Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior, 2004, pág.13).

Por su parte, la agencia SINAES la define como:

La autoevaluación constituye la etapa del proceso de acreditación oficial en el que la comunidad universitaria -mediante un autoestudio que comprende un proceso de reflexión participativa y activase plantea a sí misma como objeto de estudio, explora, analiza, diagnostica, verifica, describe y valora su realidad en cada una de sus estructuras orgánica, académica y administrativa. La etapa de autoevaluación es para la carrera o programa, un

mirarse en el espejo a la luz de dos referentes obligatorios: Contrasta sus propósitos, acciones y logros con la misión, los objetivos y los principios propuestos por la universidad y la carrera (SINAES, 2009, pág. 23).

***Proceso de acreditación y reacreditación de carreras:***

La Universidad de Costa Rica (UCR), mediante la resolución VD-R- 9227-2015, promueve los procesos de autoevaluación con miras a la acreditación, de esta forma en el punto 2, 3 y 6 respectivamente de este documento se señala lo siguiente:

Instar a las unidades académicas a revisar su quehacer, de manera continua y permanente, con el propósito de promover y fortalecer la excelencia académica, por medio de procesos de autoevaluación y autorregulación con fines de mejoramiento, certificación, acreditación y reacreditación.

Reconocer que en Costa Rica, la agencia oficial de acreditación y reacreditación de carreras es el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES). (VD-R- 9227-2015, pág.3).

A partir de lo anterior, es el SINAES la agencia que ha acreditado al 75% de las carreras de esta Universidad y define a la acreditación como

El otorgamiento de la condición de carrera o programa oficialmente acreditado constituye el reconocimiento público que el SINAES -como único ente facultado para ello por una Ley de la República brinda a las carreras o programas de las universidades costarricenses que, mediante procesos conjuntos y normados de autoevaluación y de evaluación externa, demuestran fehacientemente que brindan un servicio educativo de calidad y que tienen un compromiso demostrado con la mejora permanente. (SINAES, 2009, pág. 20).

Por otro lado y con relación a la reacreditación de planes de estudio, en la UCR, esta condición se da cuando, luego de obtener una primera acreditación, la carrera decida iniciar nuevamente el proceso de autoevaluación con miras a obtener una nueva certificación de acreditada.

Actúa, de esta manera, como una continuación o reafirmación del compromiso que la carrera ha adquirido con la calidad, la evaluación constante y la mejora continua. Se obtiene, como se explicó, por un tiempo definido luego de un nuevo proceso de autoevaluación, de una evaluación externa y de la elaboración de un CM. (Guido, 2021, pág. 212).

### **Método.**

Esta investigación se llevó a cabo mediante un enfoque descriptivo, para ello, se analizaron los 45 Compromisos de Mejora (CM) del total de las carreras de grado acreditadas y reacreditadas de la Universidad de Costa Rica (UCR), hasta junio de 2021 y mediante el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES).

De manera puntual, en este estudio se consideró el análisis de la primera de las cuatro componentes a saber y que integran el compromiso de mejoramiento de las carreras, que es la relación con el contexto, donde se ubica la dimensión de Información y promoción.

Esto tenía dos propósitos, el primero de ellos, identificar en los CM de las carreras, si existían debilidades asociadas al tema de los procesos de comunicación que se establecen entre la carrera y las poblaciones de interés y, el segundo, determinar las temáticas que con mayor frecuencia son señaladas como debilidades en los procesos de comunicación.

## Resultados.

### a. Acerca de los procesos de acreditación y reacreditación en la Universidad de Costa Rica:

Según menciona Guido (2020), la Universidad de Costa Rica (UCR), es la primera institución de educación superior en el país en acreditar una carrera ante el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) y, las dos primeras carreras acreditadas, datan del año 2001 y pertenecen a las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud.

A junio de 2021, los planes de estudio acreditados mediante SINAES representaban el 75% del total de las carreras de grado que cuentan con este certificado de calidad en la UCR y, para fines de este estudio, se analizó el 100% de los Compromisos de Mejora de estas carreras.

En la siguiente tabla se grafican la distribución de carreras acreditadas por área de conocimiento; tanto en la Sede central, Rodrigo Facio, como en las otras 12 sedes y recintos de la UCR.

**Tabla 1.**

*Carreras acreditadas y reacreditadas en la Universidad de Costa Rica mediante la agencia del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), a junio de 2021.*

| Área                      | Cantidad de carreras |
|---------------------------|----------------------|
| Ciencias Sociales         | 19                   |
| Sedes Regionales          | 15                   |
| Salud                     | 6                    |
| Ciencias Agroalimentarias | 3                    |
| Ingeniería                | 1                    |
| Ciencias Básicas          | 1                    |
| <b>Total:</b>             | <b>45</b>            |

**Fuente:** Elaboración propia.

La tabla muestra como 6 de cada 10 carreras acreditadas pertenecen a planes de estudio del Área de Ciencias Sociales y de la Sede Central Rodrigo Facio y, aunque en la UCR se han llevado a cabo procesos de autoevaluación con miras a la acreditación por más de dos décadas, las carreras acreditadas en Sedes Regionales siguen representando un bajo porcentaje con relación a la Sede Central.

**b. Acerca de los Compromisos de mejoramiento que presentan debilidades en el componente de información y promoción (procesos de comunicación y divulgación):**

El modelo de acreditación del SINAES se divide en cuatro apartados a saber:

**Contexto:** que determina la congruencia presente entre los objetivos propuestos y los logros actuales y además, identifica nuevos datos en el entorno de las instituciones, a fin de plantear nuevos objetivos.

1. **Insumo:** ayuda a establecer juicios sobre los recursos y estrategias disponibles.
2. **Proceso:** es la que se efectúa durante el desarrollo o ejecución. Busca información sobre los procedimientos y técnicas que se utilizan; monitorea el programa o carrera en su ejecución y ayuda en las decisiones de implementación.
3. **Producto:** que es el resultado obtenido del proceso. Sirve para comprobar logros y relacionarlos con los objetivos propuestos. (SINAES, 2009, pág. 41).

Cada una de estas dimensiones se subdivide en criterios y estándares, dentro de los cuales, se encuentra el componente de *Información y Promoción*; que hace referencia a los procesos que establece la carrera para generar comunicación con las poblaciones.

En la tabla 2, se detalla el abordaje de este componente y se evidencia como las carreras deben de disponer de una estrategia de comunicación que indique la forma y los medios utilizados para la divulgar información de la carrera.

A partir del análisis de los 45 Compromisos de Mejoramiento, se determinó que, en el 100% de las carreras de grado, acreditadas y reacreditadas se presenta como debilidad el componente 1.1. Información y promoción, de la dimensión Relación con el Contexto.

**Tabla 2:**

*Dimensión 1: Relación con el contexto Criterios y estándares del componente:*

*1.1. Información y promoción*

| <b>Criterios y estándares</b>   |  | <b>Evidencias</b>   |
|---|--|---|
| <p><b>1.1.1 Debe contarse con medios que permitan acceso público a información sobre la carrera, los trámites de ingreso, la duración de los estudios, los requisitos y procedimientos para las convalidaciones y reconocimientos y las tarifas de los trámites académico-administrativos</b></p> | <p><b>Estándar 1.</b> La carrera debe contar al menos con un material informativo.</p>   | <p>20. Lista descriptiva de los materiales informativos disponibles impresos, audiovisuales o electrónicos según temas que trata cada uno y medios de publicación impresos, Internet, prensa, televisión, actividades de divulgación como ferias y otros. Debe haber muestras disponibles.</p> <p>21. Descripción de la estrategia de comunicación y divulgación de los materiales.</p> |
| <p><b>1.1.2 El estudiante debe ser informado oportunamente y de forma veraz, al menos sobre el plan de estudios, tiempo promedio de graduación, costos, normativa, fechas, trámites y servicios.</b></p>  | <p><b>Estándar 2.</b> Al menos un 70% de los estudiantes debe reportar que recibe la información necesaria para su vida académica.</p> | <p>22. Porcentaje de estudiantes que, según reportan, reciben la información requerida, por temas.</p> <p>23. Porcentaje de estudiantes que opina que la entrega de estos materiales es oportuna y que la información contenida en ellos es veraz.</p>  |

**Fuente:** Manual de Acreditación Oficial de Carreras de grado.

Este dato es relevante porque, sin importar si la carrera obtiene su acreditación por primera vez o, por el contrario, es la segunda y hasta tercera ocasión que obtiene esta distinción, la debilidad en la dimensión de información y promoción aún persiste.

Así mismo, cabe señalar que en todos los CM se hace alusión a que, se deben desarrollar “estrategias de comunicación”, pero también, se evidencia la necesidad de explorar en la utilización de otros canales y formatos de divulgación. Es decir, no solamente se muestra en estos CM la necesidad de planificar los procesos de comunicación, sino que también en la identificación de nuevas formas, mecanismos y herramientas que favorezcan el establecimiento de vínculos informativos con las poblaciones de interés.

**Tabla 3.**

*Carreras acreditadas y reacreditadas en la Universidad de Costa Rica mediante el SINAES, y que presentan debilidades en la dimensión Información y promoción, a junio de 2021.*

| Área                      | Componente                   | Total de carreras acreditadas y reacreditadas | Cantidad de carreras con debilidad | Condición de la carrera |              |
|---------------------------|------------------------------|---|------------------------------------|-------------------------|--------------|
|                           |                              |   |                                    | Acreditada              | Reacreditada |
| Ciencias Sociales         | 1.1. Información y promoción | 19  | 19                                 | 5                       | 14           |
| Sedes Regionales          |                              | 15  | 15                                 | 15                      | -            |
| Salud                     |                              | 6   | 6                                  | -                       | 6            |
| Ciencias Agroalimentarias |                              | 3   | 3                                  | -                       | 3            |
| Ingeniería                |                              | 1   | 1                                  | 1                       | -            |
| Ciencias Básicas          |                              | 1   | 1                                  | -                       | 1            |
| <b>TOTAL</b>              |                              |   | <b>45</b>                          | <b>45</b>               | <b>21</b>    |

**Fuente:** Elaboración propia.



Y, se hace mención a vínculos, porque no solo bastaría con cumplir el proceso de informar a la población sobre temas determinados, sino que se requiere que esta tenga interacción con la carrera; así las cosas, esta debilidad en los CM deja manifiesta la importancia del establecimiento de procesos bidireccionales de comunicación con las poblaciones, entendidos como aquellos que favorecen el establecimiento de canales dialógicos que favorezca a todas las partes el actuar en alternancia como emisores y receptores del proceso comunicativo.

Por otro lado, y según se detalla en la Tabla 2: Dimensión 1: Relación con el contexto Criterios y estándares del componente: 1.1. Información y promoción; la población a la que se hace alusión en esta dimensión es a la estudiantil, no obstante, tras el análisis de los CM se evidenció que, al menos otras 4 poblaciones requieren que la carrera acreditada o reacreditada establezca procesos de comunicación y vinculación con ellas, que son: personal administrativo de la carrera, cuerpo docente, población graduada y egresada y población empleadora.

Esta necesidad de comunicación con otras poblaciones además de las estudiantiles queda en evidencia cuando, tras la revisión de los 45 Compromisos de Mejoramiento, se detectaron que las necesidades de información superaban las temáticas establecidas por la agencia, que las enfocaba a información sobre la carrera, plan de estudios, costos, graduaciones; y se incluían otras como manuales de Seguridad y Salud Ocupacional o cursos de actualización profesional y; con ello entonces, la presencia de las necesidades de información y promoción a lo largo los cuatro componentes del Compromiso de Mejoramiento y no solamente en el en el de relación con el contexto, donde se ubica la dimensión de información y promoción.

Con relación a los temas necesarios de fortalecer en los procesos de divulgación e información, y según los Compromisos de Mejoramiento analizados, se agrupan en cinco áreas primordiales:

- **Información sobre la carrera:** Las poblaciones estudiantiles dicen desconocer aspectos vinculados con la gestión de la carrera, plan de estudios y características del mismo, actividades extracurriculares, horarios de cursos, bolsa de empleo, otros.
- **Información general universitaria:** programa de becas, reglamentos, beneficios complementarios universitarios, sistemas de bibliotecas, quehacer universitario.
- **Información Administrativa:** este bloque temático, está vinculado con dos poblaciones: la docente y la administrativa, quienes dicen se debe mejorar la información y divulgación por parte de la carrera de: programas de inducción, reglamentos, Manuales de Seguridad, Higiene y salud Ocupacional, capacitación para personal docente y administrativo, mecanismo administrativo para la inscripción de proyectos, gestión de fondos.
- **Docencia, Investigación y Acción Social:** en este tema, tres poblaciones indican requerir información sobre proyectos que vinculen población docente y estudiantil, temas que se trabajan en los proyectos, proyección a la comunidad.

Puntualmente, población docente, estudiantil y personas graduadas y egresadas, señalan que este tema es necesario de fortalecer en divulgación por parte de las carreras acreditadas y reacreditadas.

- **Actualización profesional:** Las poblaciones de personas graduadas y egresadas de las carreras, señalan que requieren información para conocer sobre los Programas de formación permanente que se ofrezcan, pero además, están interesadas en conocer de las actividades que organizan las carreras para generar vinculación con estas poblaciones.

En la siguiente tabla, se resumen las temáticas necesarias de fortalecer en divulgación e información por parte de las carreras.

**Tabla 4:**

*Temáticas que las carreras acreditadas y reacreditadas de la Universidad de Costa Rica deben fortalecer en información y divulgación.*

| <b>Tema</b>                                     | <b>Población de interés</b>                               | <b>Cantidad de carreras que presentan esta debilidad temática</b> |
|---|---|---|
| <b>Información actualizada de la carrera.</b>   | Estudiantil.  | 45  |
| <b>Información general universitaria.</b>       | Estudiantil.  | 45  |
| <b>Información Administrativa.</b>              | Docente y administrativa.                                 | 45  |
| <b>Docencia, Investigación y Acción Social.</b> | Estudiantil<br>Personas graduadas y egresadas<br>Docentes | 21  |
| <b>Actualización profesional.</b>               | Personas graduadas y egresadas                            | 36  |

**Fuente:** Elaboración propia.

A partir de lo anterior, queda en evidencia que, los temas relacionados con la gestión de la carrera y los universitarios son las dos primeras debilidades informativas que tiene que atender las carreras acreditadas y reacreditadas, no obstante, otros temas y otras poblaciones de interés también requieren de

información constante y actualizada por parte de la carrera y, en el caso de la población de personas graduadas y egresadas, buscan, además, un espacio para la vinculación académica con la carrera.

### **Conclusiones:**

En el marco de los procesos de mejora continua de carreras en la Universidad de Costa Rica, han ido tomado relevancia temas que anteriormente estaban desatendidos en cierta medida, uno de ellos responde a los procesos de información, divulgación y comunicación con diferentes poblaciones de interés y, aunque los esfuerzos en este tema se hacen, los resultados de este estudio descriptivo muestran que son insuficientes y que deben, no solamente mejorarse, sino que buscarse nuevos mecanismos para establecer los procesos dialógicos y bidireccionales de comunicación.

Cabe mencionarse también que, no siempre esos esfuerzos por divulgar e informar se realizan de manera permanente, planificada y sostenida en el tiempo y que permitan consistentemente hacer llegar información a las partes interesadas; esto queda manifiesto en el hecho de que, el 100% de las carreras acreditadas y reacreditadas contemplan dentro de sus Compromisos de Mejora, el diseño de planes de comunicación y se repiten necesidades de información en ciertos temas; por lo que es una debilidad que no se solventa del todo para el caso de las carreras reacreditadas. Aquí surge la interrogante acerca de si ¿estos procesos de divulgación son evaluados por parte de las carreras y posterior a su ejecución?

Así mismo con base en la relevancia que ha cobrado la divulgación e información de estos procesos de mejora continua, surgen nuevas poblaciones, más allá de las estudiantiles, que requieren de información y del establecimiento de

procesos dialógicos y bidireccionales de comunicación con la carrera, es el caso de las personas graduadas y egresadas, así como las empleadores, con quienes

Por lo expuesto anteriormente, es imperante que, en el marco de la mejora continua de carreras de grado, se promueva la discusión y reflexión de diversos temas, entre ellos la comunicación, para facilitar no solo el autoconocimiento, sino que contribuya con la creación de una cultura sistemática que potencie los compromisos organizacionales para gestionar oportuna y permanentemente cambios en pro de la calidad.

### **Referencias:**

Guido, E. (2021). Reacreditación de carreras de la Universidad de Costa Rica: Lo pendiente y lo cumplido. *Revista electrónica Calidad en la Educación Superior*, volumen 12, n°1. Pág. 201-249. DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v12i1.3508>

Peña, L., Almuiñas, J., y Galarza, Judith. (2018). La autoevaluación institucional con fines de mejora continua en las instituciones de Educación Superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(4), 18-24. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202018000400018&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000400018&lng=es&tlng=es).

Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad en la Educación Superior. 2004. *Glosario internacional de evaluación de la calidad y acreditación*, España, Madrid: RIACES. Recuperado de: Red Iberoamericana de Acreditación de Educación Superior - RIACES - CNA

Universidad de Costa Rica (UCR). Consejo Universitario. 1972. Estatuto Orgánico. Recuperado de: [https://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/estatuto\\_organico.pdf](https://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/estatuto_organico.pdf)

Universidad de Costa Rica. Consejo Universitario. 2021. Políticas Universitarias 2021-2025. Recuperado de:

[https://www.cea.ucr.ac.cr/images/evalcarreras/Políticas\\_Institucionales\\_2021-2025%20finales.pdf](https://www.cea.ucr.ac.cr/images/evalcarreras/Políticas_Institucionales_2021-2025%20finales.pdf)

Universidad de Costa Rica (UCR). Centro de Evaluación Académica (CEA). 2020. Sistema de Información Institucional para la Autoevaluación y la Gestión de la Calidad. Recuperado de:

<http://www.cea.ucr.ac.cr/index.php/departamentos/diea/siagc>

Universidad de Costa Rica (UCR). Centro de Evaluación Académica (CEA). 2022. Compromisos de Mejoramiento de carreras reacreditadas. Recuperado de: FAQs PEC ([ucr.ac.cr](http://ucr.ac.cr))

Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES). 2002. Ley 8256, oficial del Diario Oficial La Gaceta No.94. Costa Rica. Recuperada de: Gaceta No ([sinaes.ac.cr](http://sinaes.ac.cr))

Universidad de Costa Rica (UCR). Vicerrectoría de Docencia (VD). 2015. Resolución VD-R-9227-2015. Recuperada de: <https://www.cea.ucr.ac.cr/images/evalcarreras/VD-R-9227-2015.PDF>

## Práctica Directiva en Escenarios Conflictivos

*Laurencia Barraza Barraza*

*Isidro Barraza Soto*

### Resumen

Este es un reporte parcial de una investigación en curso, el objetivo fue analizar las problemáticas enfrentadas durante el desarrollo de la práctica directiva en educación superior, en un escenario conflictivo, las estrategias utilizadas para su solución y sus efectos en el desarrollo institucional. Se ubica en el paradigma interpretativo, se utilizó el método de Estudio de casos, las técnicas usadas para la recogida de información fueron la encuesta y la entrevista a profundidad, aplicadas a una exdirectora de IES, la información se sistematizó con el software ATLAS TI, versión 22; para efectos de este trabajo solamente se presenta la categoría denominada *conflicto*, de la que se desprendieron Conflictos internos, conflictos externos, detonantes del conflicto, actores del conflicto, consecuencias del conflicto, estrategias para enfrentar el conflicto. Para validar la información se utilizó la triangulación de datos y teórica. Un hallazgo es que el Estímulo al Desempeño Docente fue un conflicto interno y externo que fracturó equipos de trabajo y desquebrajó relaciones con autoridades educativas superiores clave para el desarrollo institucional, otro fue que, derivado de los conflictos externos, durante buena parte de la administración se utilizaron estrategias para desestabilizar y

disminuir la credibilidad del directivo. Alguno de los efectos generados para el desarrollo institucional fue la conformación de equipos de trabajo débiles y con escaso compromiso. En tanto que las estrategias utilizadas solamente minimizaron o neutralizaron algunos conflictos, pero no los solucionaron, teniendo como principal causa la *cultura del conflicto* instaurada en la Institución y la forma como se asumieron.

**Palabras clave:** Conflictos Escolares, liderazgo institucional, Instituciones de Educación Superior.

### **Objeto de Investigación y Antecedentes**

Los conflictos en las instituciones y organizaciones son parte de la vida cotidiana, incluso pueden considerarse herramientas que apoyan y o contribuyen a su crecimiento, mejora y transformación. Desde las teorías del aprendizaje de orientación constructivista, el conflicto tiene como finalidad generar desequilibrio en las estructuras mentales, a fin de provocar la asimilación y acomodación de la nueva información y/o aprendizajes. Por estas razones, el conflicto se introduce como una estrategia o situación para provocar el análisis y la reflexión, acciones fundamentales en el desarrollo cognitivo de los seres humanos. Desde esta postura, el conflicto es planeado, controlado, adquiriendo así connotaciones positivas y podría otorgársele el calificativo: Saludable.

Sin embargo, existe la otra cara del conflicto donde, frecuentemente, alcanza dimensiones insospechadas porque involucra la afectación de intereses de grupos



o personas que son parte, se desenvuelven e interaccionan en las instituciones y organizaciones.

Esta investigación se desarrolló en una Institución de Educación Superior, donde una de sus características principales está asociada a situaciones de conflicto constante entre los diversos actores presentes en la institución, tanto internos como externos, convirtiéndola en un escenario con tientes conflictivos y donde se desarrolla el ejercicio de la práctica directiva, imponiendo retos y desafíos constantes a quien dirige o ejerce la función directiva, pero también afectando o favoreciendo los procesos académicos, administrativos y de organización.

El objetivo de la investigación fue analizar las problemáticas enfrentadas en el desarrollo de la práctica directiva en educación superior en un escenario conflictivo, las estrategias utilizadas para solucionarlos y los efectos que tuvieron en el desarrollo institucional.

En la revisión de la literatura se encontró que Lorenzo (1995) analizó diversas teorías del conflicto social, agrupándolas en dos grandes bloques, al primero le llama "*teorías consensualistas* donde la organización de cualquier sistema social tiende a la autocompensación entre los actores y las fuerzas que articulan su estructura y su funcionamiento" (p. 237), donde el conflicto es una situación anómala. Al segundo bloque lo denomina *teorías conflictivistas*, aquí la sociedad en su interior presenta una serie de contradicciones y objetivos colectivos opuestos que generan la confrontación de intereses. Desde esta postura, el conflicto es algo inherente a cualquier dinámica de carácter social y se convierte en un motor de cambio.

Entelman (2005) presenta un análisis sobre el conflicto, iniciando desde las complejidades para su conceptualización hasta los objetivos compartidos o no por los actores de conflicto, de los últimos los clasifica como individuales y colectivos; muestra un conjunto de aspectos que están involucrados en su resolución y que han de ser tomados en cuenta por el analista.

El Ayuntamiento de Vitoria-Gasteizko Udala (2015) presenta una guía para resolver los conflictos pacíficamente, en la que hace un recorrido breve por el conflicto y sus tipologías para finalizar con un conjunto de herramientas apoyando la resolución de conflictos mediante la vía pacífica. Al referirse al conflicto lo definen como las percepciones, valores, aspiraciones y necesidades contrapuestos entre dos o más personas. Consideran que el conflicto es parte inherente de las relaciones humanas, es inevitable y no debe interpretarse como algo negativo por sí mismo, sino que presenta aspectos funcionales positivos tendientes a establecer procesos constructivos donde están presentes la creatividad y curiosidad, además de que evita caer en el estancamiento y representa una oportunidad para aprender nuevas y mejores formas de responder a los problemas y construir relaciones más duraderas.

El tema del conflicto ha sido abordado desde diferentes perspectivas y teorías, en diversos escenarios, debido a que es algo que atraviesa las relaciones humanas y sociales, y en una sociedad cada vez más cambiante e inserta en escenarios de incertidumbre, el conflicto se hace presente, pero también obliga a la reflexión personal y colectiva en la búsqueda de propiciar relaciones sociales más equilibradas, armónicas y menos excluyentes, para lo que el diálogo se convierte

en la herramienta fundamental permitiendo negociaciones, consensos y soluciones desde espacios donde impera la diversidad.

En el campo educativo, el tema del conflicto ha sido abordado con amplitud, pero al ubicarse en el campo de las relaciones humanas y sociales, genera diversas perspectivas y ámbitos desde donde abordarse, así se encontró que Pizarro (2018) plantea que para alcanzar la calidad educativa es necesario que los sujetos aprendan a convivir de forma pacífica, resolviendo los conflictos que surjan de forma adecuada y una forma de lograrlo es utilizando la mediación como una herramienta de paz.

Sardón y Sardón (2018) realizaron una investigación para establecer la influencia que existe entre los estilos de manejo de conflictos y el desempeño docente, encontrando que existe una relación de influencia significativa entre los estilos de manejo del conflicto y el desempeño docente.

Gallardo-Cerón, et al. (2019) a partir de una investigación documental con alcance crítico-hermenéutico, donde su intención es aportar una herramienta que permita reconfigurar el conflicto como componente del ambiente escolar a partir de la reflexión de sí mismo, la confrontación con los otros y el reconocimiento de las diferencias como fortalecedoras para la diversidad y promotoras para la construcción de la cultura de la paz estable y duradera en la institución educativa.

Montaño (2020) realizó una investigación con el objetivo de analizar las oportunidades educativas surgidas del conflicto escolar y la forma como favorecen la construcción de relaciones de convivencia, para ofrecer un marco de reflexión que permita tratar el conflicto escolar constructivamente a partir de modificar las prácticas cotidianas, encontrando que los estudiantes que asumen

significativamente sus conflictos crecen integralmente y los que resuelven de manera disfuncional rompen relaciones y sufren afectaciones emocionales. Concluyen que las oportunidades educativas que surgen del conflicto escolar se establecen en correspondencia a la inteligencia emocional desarrollada por las personas.

Para esta investigación se entiende como escenario de conflicto, el lugar donde los conflictos se presentaron a partir de las relaciones establecidas por los diferentes actores integrantes de la institución educativa, o vinculados a ella por diversas razones y que afectan positiva o negativamente la vida cotidiana institucional. Mientras que la práctica directiva se entiende como una construcción mediada por el contexto, la formación del directivo, las herramientas cognoscitivas, metodológicas y experienciales, la capacidad para el ejercicio de un liderazgo eficaz y el esquema ético que la atraviesa.

### **Método**

La investigación se inscribe dentro del paradigma interpretativo, su enfoque es cualitativo, se realizó bajo el método de Estudio de casos, para la recogida de información se utilizó un cuestionario de respuesta abierta y una entrevista a profundidad, se aplicó a una exdirectora de una Institución de Educación Superior (IES), abarcando el periodo comprendido entre 2010 y 2015, para el análisis de la información se utilizó el software ATLAS ti, en su versión 22, para la validación de la información se usó la triangulación de datos y teórica.

### **Resultados**

El reporte aquí presentado corresponde a una investigación en torno a la práctica directiva, se tomó la categoría conflicto, debido a que se pretende identificar

las características de la práctica directiva en un escenario de conflicto, en este reporte el objetivo es analizar las problemáticas reiteradas enfrentadas a lo largo de la función directiva correspondiente a cinco años, las estrategias utilizadas para enfrentarlas y sus efectos en el desarrollo institucional.

La información se deriva de un cuestionario de respuesta abierta y una entrevista a profundidad realizada a una exdirectora de una Institución de Educación Superior. La categoría conflicto se refiere a las problemáticas enfrentadas durante la administración, que fueron un detonante para la formulación de estrategias que favorecieron y/o obstaculizaron el desarrollo institucional.

La categoría conflicto consta de seis subcategorías: Conflictos internos, conflictos externos, detonantes del conflicto, actores del conflicto, consecuencias del conflicto, estrategias para enfrentar el conflicto.

En la subcategoría conflictos internos, aparece el Estímulo al Desempeño Docente, falta de normatividad, recategorizaciones y perfiles académicos, sueldos y ascensos, cultura del conflicto y grupos antagónicos.

En la institución existía una cultura del conflicto, que había sido adoptada como una forma o estrategia para generar inestabilidad, mantener la polarización de grupos como fuerzas para generar escenarios caóticos que beneficiaran al o los grupos de interés dominantes. Esta situación aunada a una normatividad desfazada, escasamente respetada, manipulada para favorecer o entorpecer, hacían que la práctica directiva fuera ardua, compleja y muy difícil, porque el directivo no tenía un soporte legal sólido que apoyara las decisiones tomadas en función de procesos como eran los ascensos a partir de las recategorizaciones.

Respecto a las recategorizaciones, la exdirectiva indica “se volvían batallas campales”, ancladas a la tradición, donde las “dispensas” eran rutinarias, donde los perfiles académicos no siempre correspondían a la clave presupuestal por la que se concursaba o bien se les asignaba, generando una percepción de injusticia, culminando en insatisfacción laboral.

El Estímulo al Desempeño Docente aparece como uno de los detonantes de conflicto constante, era un proceso cíclico, al cierre de cada año escolar surgía, volviéndose el foco de atención y donde las fuerzas antagónicas se maximizaban y la dirección se visualizaba como el enemigo a vencer y el obstáculo para la obtención o no de puntajes que les permitiera a los concursantes alcanzar la remuneración económica correspondiente.

El Estímulo al Desempeño Docente aparece como un detonante tanto de los conflictos internos como externos, de la información se desprende que éste fue si no el primero, uno de los primeros que fueron atendidos al inicio de la función directiva a solicitud de la autoridad educativa superior y que trajo como consecuencia la debilitación de la figura directiva, debido a que los acuerdos tomados con el personal que participaba en esta convocatoria, una vez que se adjudicó el recurso, no fueron respetados por quienes habían firmado dicho acuerdo, pero tampoco fueron apoyados por la instancia correspondiente, demeritando así, la credibilidad del directivo. Además, esta problemática trajo como consecuencia la ruptura del equipo de trabajo, al presentarse la renuncia de quien había sido nombrado subdirector administrativo, de igual forma trajo fracturas con algunas autoridades educativas superiores claves.

Del rompimiento con autoridades educativas superiores claves se desprenden algunos de los conflictos externos, uno de estos fue la petición para que el personal de la institución que estaba comisionada a otras áreas de la Secretaría de Educación del Estado regresara, debido a que no se contaba con personal docente suficiente para atender los grupos de estudiantes. El personal comisionado se encontraba renuente al regreso, las autoridades educativas superiores aprovechaban esta situación para ofrecer respuestas negativas, finalmente el personal regresó, como estrategia para desestabilizar enviaron a personal que, al ser enviados por la fuerza, estarían en constante enfrentamiento y generando ambientes laborales poco favorables.

En este escenario también aparece el Delegado Sindical, quien había cultivado una buena relación con las autoridades sindicales superiores, a partir de un proyecto educativo, que fue adoptado y respaldado por esta organización, esta situación generó que el representante sindical, tuviera actitudes y conductas de franca rebeldía a la autoridad del directivo, utilizando personal de la institución para la operación del proyecto, distrayéndolos de las actividades asignadas como parte de su carga horaria, otorgando permisos que estaban fuera de sus funciones y otras acciones propiciando un ambiente laboral nocivo y que frenaba el desarrollo institucional.

Así los principales detonantes del conflicto fueron el Estímulo al Desempeño Docente, los procesos de ingreso, promoción y recategorización, la normatividad desfazada, escasamente atendida y respetada, la cultura del conflicto bajo la que operaba la institución y la fractura con algunas autoridades educativas superiores.

La información muestra que los actores participantes en el conflicto fueron variados, al interior estaban los grupos antagónicos, el delegado sindical y el grupo de apoyo y las “vacas sagradas”, equipo pequeño de académicos que se consideraba importante e imprescindible en las tareas institucionales y de forma intermitente aparecen los estudiantes. Desde el exterior, algunas autoridades educativas y sindicales superiores.

Asimismo, algunas de las consecuencias de los conflictos fueron, la generación de un clima de trabajo inestable y escasamente proclive para el desarrollo institucional, la falta de compromiso de una buena parte del personal con las tareas institucionales, desacreditación de la función directiva y la toma de decisiones escasamente democráticas.

El escenario conflictivo en el que se desarrollaba la práctica directiva obligó a establecer estrategias que apoyaran tanto en la resolución de conflictos como mejorar el desarrollo institucional; de acuerdo con los datos, las principales estrategias fueron: El nombramiento directo de las personas que estarían formado parte del equipo directivo y que estarían haciéndose responsables de las áreas sustantivas y estratégicas de la institución. Desarrollar la Planeación Institucional apegada a los criterios establecidos por las instancias educativas correspondientes, manteniendo la claridad y especificidad requerida, razón por la que, al ser evaluada, todos los años de la administración, obtuvo el primer lugar, logrando así obtener recurso económico para solventar muchas de las necesidades institucionales y que dieron pie para proyectarla tanto en el ámbito estatal como nacional.

Realizar eventos académicos, donde la institución fuera la anfitriona y además haciendo alianzas con otras instituciones, dándole así un peso académico,



que le permitiera generar credibilidad institucional, con esta misma intención, se impulsó una cultura de rendición de cuentas, presentando informes y comunicando constantemente los logros obtenidos y los retos a vencer.

Propiciar la formación de Cuerpos Académicos y el desarrollo de la investigación, difundiendo el conocimiento generado y dándoles oportunidad tanto a los estudiantes como a los profesores de compartir su producción con la comunidad académica, a través de publicaciones internas y externas, además de la asistencia a eventos académicos y de investigación. Se apostó por el trabajo académico y por un liderazgo de este tipo.

### **Conclusiones**

Confrontando los resultados con la información teórica se encuentra que la fractura del equipo de trabajo y con algunas autoridades educativas superiores, trajo como consecuencia el debilitamiento, si no duradero, en el corto plazo de la directiva y que entorpecieron una parte de la gestión, también se percibe que el conflicto no fue asumido de manera significativa sino de forma disfuncional, presentando afectaciones emocionales, como señala Montaña (2020).

Las afectaciones emocionales se manifestaron en las diversas estrategias utilizadas para desestabilizar el clima organizacional y laboral, como fue el caso del regreso de los profesores, escaso apoyo a las propuestas directivas, las recategorizaciones y ascensos. Desde los aportes de Pizarro (2018) este escenario conflictivo retardó procesos asociados a la calidad educativa, porque los problemas provenían de diferentes frentes unos visibles y otros invisibles, pero con efectos que limitaron el desarrollo institucional.

El Estímulo al Desempeño Docente aunado a una normatividad desfazada fueron dos de los detonantes de los conflictos; en el caso del primero resulta paradójico porque fue creado y establecido para propiciar procesos académicos asociados a la mejora de la práctica docente y a la calidad educativa, convirtiéndose en un instrumento de sanción y una estrategia de injerencia de actores externos.

La normatividad es fundamental en el funcionamiento de una institución, pero cuando esta no es clara y no corresponde a los escenarios actuales deja a los directivos indefensos, porque no tienen un referente que les apoye en la toma de decisiones, mostrando la vulnerabilidad de la práctica directiva y frenando el desarrollo institucional, puesto que existen tareas institucionales no previstas en la normatividad.

En esta investigación también aparece la creatividad y la parte positiva del conflicto en el diseño de las estrategias empleadas para generar credibilidad institucional y posicionar académicamente a la institución, como lo señalan las teorías conflictivistas (Lorenzo, 1995), comprobando que el conflicto efectivamente es un motor de crecimiento si existe la inteligencia emocional para superarlos de manera positiva e integral de acuerdo con el planteamiento de Montaña (2020).

## **Referencias**

Ayuntamiento de Victoria- Gasteizko Udala. (2015). *Resolución pacífica de conflictos. Guía de recursos y experiencias prácticas para educadores/as*.  
Asociación MATIZ. <https://educreea.cl/guia-duin-resolucion-pacifica-de-conflictos-guia-de-recursos-y-experiencias-practicas-para-educadores-as/>

- Entelman, R. F. (2005). *Teoría del Conflicto*. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.  
[https://www.academia.edu/10398623/TEORIA\\_DE\\_CONFLICTO\\_HACIA\\_UN\\_NUEVO\\_PARADIGMA](https://www.academia.edu/10398623/TEORIA_DE_CONFLICTO_HACIA_UN_NUEVO_PARADIGMA)
- Gallardo-Cerón, B., Hernández-Zuluaga, G., Monsalve-Giraldo, M., y Barrientos-Burgos, H. (2019) Convivencia, conflicto y pacto, hacia la construcción participativa de escenarios de convivencia escolar. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(5), 62-75.  
<http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog19.09030504>
- Lorenzo Cardoso, P. L. (1995). Principales teorías sobre el conflicto social. En *Revista de Historia*, (15), 237-253.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=241031>
- Montaño Timana, E. A. (2020). El conflicto escolar: una oportunidad para construir relaciones de convivencia con estudiantes de básica primaria. *Revista Scientific*, 5(16), 62-81. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.3.62-81>
- Pizarro Elizo, S. (2018). Calidad y mejora de la educación. En *Tendencias Pedagógicas*, (31), 207-226.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6383456>
- Sardón Ari, D. L y Sardón Ari, Z. Y. (2018). Estilos de manejo de conflictos y desempeño docente en instituciones educativas de nivel primaria. En *Revista de Investigaciones de la Escuela de Posgrado*. 7(1), 443-453.  
<http://dx.doi.org/10.26788/riepg.2018.1.69.443-453>

# **Implantación de un sistema de gestión escolar innovador en la Escuela Normal “J. Guadalupe Aguilera”.**

*Azalea Guadalupe, Zamora Salazar*

*Noel Silvestre, García Arámbula*

## **Resumen**

La cultura organizacional se define, como el conjunto de normas o creencias, valores y mecanismos o artefactos, que dan vida a la organización, a través del comportamiento de sus miembros (Schein, 1988). En el ámbito educativo, el conocimiento profundo de la cultura organizacional cobra relevancia en un contexto cada vez más influenciado por la exigencia de resultados en el desempeño de las instituciones. Este documento presenta los avances de una investigación sobre la cultura organizacional que se desarrolla en la Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera” en el estado de Durango. El objetivo es analizar los elementos de la cultura organizacional que intervienen en la implantación de un sistema de gestión escolar innovador en la escuela normal. El conocimiento de la cultura organizacional requiere de perspectivas metodológicas complementarias que corroboren el conocimiento que se puede obtener acerca de cómo funciona una organización en particular, en este caso, una escuela normal. En consecuencia, esta investigación se enmarca en una metodología orientada por el enfoque de métodos mixtos. En

adelante, se presentan los principales avances en el diseño del cuestionario que se utilizará para la recuperación de la información empírica que forma parte de la fase cuantitativa, concretamente, los resultados del jueceo de expertos y del pilotaje.

**Palabras clave:** Cultura organizacional, Concepciones del estudiante y Gestión escolar.

## **Introducción**

La Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera” (ENRJGA), es una de cinco instituciones públicas formadoras de docentes en el estado de Durango. Su condición de “normal rural” le brinda características muy particulares si la comparamos con el resto de dichas instituciones; la escuela brinda servicio educativo en la modalidad de internado a 400 estudiantes que cursan sus estudios en alguna de las dos licenciaturas que se ofertan: educación primaria, e inclusión educativa. Las condiciones de internado, junto con otros factores que afectan a la dinámica de la institución, moldean la cultura organizacional de la escuela normal de manera muy particular.

Existe una preocupación por las formas que caracterizan la gestión escolar en la institución. La escuela normal carece de directrices claras que orienten las tareas encomendadas a cada área sustantiva de la organización escolar. El último registro que se tiene de la elaboración de un Plan de Desarrollo Institucional data de aproximadamente una década. A pesar de no contar con instrumentos de planeación institucional, la escuela funciona de ciertas formas que son parte de una cultura organizacional implícita, arraigada a través de los años. Sin embargo, los

procesos de ingreso al servicio docente implementados a partir de la reforma educativa de 2013 y los planteados por la reforma de 2019, sugieren la necesidad de analizar la forma en que se llevan a cabo los distintos procesos de gestión de la escuela normal dados los resultados de los estudiantes en los procesos de ingreso al servicio docente. Esta situación lleva a plantear la pregunta de investigación ¿Cómo afectan los elementos de la cultura organizacional de la ENRJGA en la implementación de un sistema de gestión escolar innovador?, el objetivo de la investigación es describir y analizar los elementos de la cultura organizacional que intervienen en la implementación de un sistema de gestión escolar innovador en la Escuela Normal Rural “J. Guadalupe. Aguilera”.

En este trabajo se presenta un informe sobre la construcción del cuestionario como uno de los instrumentos de investigación diseñados para el trabajo de campo con el propósito de identificar los elementos de la cultura organizacional y su influencia en la implementación de un modelo innovador de gestión educativa. La exploración se realiza bajo los lineamientos del enfoque de métodos mixtos, con base en los argumentos de la literatura que coinciden en que a través de éste se obtienen datos adaptando los procesos y estrategias a las peculiaridades, necesidades, contexto, recursos y al planteamiento y solución del problema. El cuestionario es una técnica que se adecua al diseño explicativo de la presente investigación, porque se plantean diversos tipos de preguntas para indagar sobre las dimensiones de la cultura organizacional en la fase cuantitativa de la investigación.

La construcción del instrumento implica someterlo a diferentes procesos para asegurar su validez y confiabilidad, lo cual se determinó a través del jueceo

en el que se aprobó la relación de los ítems con la teoría de Schein, el pilotaje se realizó en una escuela con características similares para precisar la exactitud con la que mide los elementos de la teoría organizacional; por último se calculó el Alpha de Cronbach para medir su confiabilidad, el resultado obtenido fue de 0.966 que, de acuerdo con la propuesta de Ruíz Bolívar (2013) es muy alta.

## **Método**

La literatura sobre metodología de la investigación enfatiza que el diseño metodológico hace una conexión entre el objeto de estudio y los antecedentes que se tienen del tema, con la administración de uno o varios instrumentos de investigación que permita obtener los datos y/o información adecuada y pertinente, para lograr los objetivos del proyecto y así elaborar las conclusiones que de él deriven (Guzmán y Ceniceros, 2015).

Para seleccionar el enfoque que orienta la presente investigación, se tomaron las propuestas de Creswell (2003), quien propone tres enfoques: cuantitativo, cualitativo y de métodos mixtos. De acuerdo con Creswell, el enfoque de métodos mixtos es aquel en el cual el investigador tiende a basarse en concepciones del conocimiento fundamentadas en el pragmatismo, si se toma en cuenta la necesidad de buscar soluciones funcionales a problemas, o demostrar algo en una investigación produciendo conocimiento. El pragmatismo justifica la combinación del instrumental metodológico de los métodos cuantitativos y cualitativos para obtener mejores resultados a través de las técnicas y herramientas que el investigador considere eficaces para su objeto de estudio. Guzmán (2009) menciona que este enfoque contribuye a la investigación educativa ampliando las

opciones que ponen límites en las investigaciones al abordar los objetos desde alguno de los dos enfoques tradicionales.

En Creamer (2018), Greene (2007) argumenta que los métodos mixtos no son simplemente la combinación de métodos y tipos de datos, sino una forma de conocer o entender al mundo. El pragmatismo pone énfasis en la flexibilidad de la elección de los métodos en función de los propósitos de la investigación y, a veces, con las necesidades del entorno. Los pragmáticos abordan la investigación con el propósito de producir algo que sea práctico y útil (Creamer, 2018). De acuerdo con Elizabeth Creamer (2018), en los métodos mixtos, se llega a conclusiones o interpretaciones extraídas de los resultados del análisis en los aspectos cuantitativo, cualitativo y su combinación.

En el ámbito específico de la cultura organizacional, se han realizado varios estudios bajo el enfoque de métodos mixtos, con el objetivo de explorar a fondo su incidencia en las organizaciones y el cumplimiento de sus objetivos. Creamer (2018) revisó artículos publicados bajo el enfoque de métodos mixtos en temas educativos, de administración y liderazgo, para analizar a cuál acercamiento se da prioridad (cuantitativo o cualitativo). Como resultado, muestra que la mayoría de las investigaciones (64%) asignan mayor prioridad al acercamiento cuantitativo.

El año 2015, Reyna, Campos y Martínez, realizaron un estudio sobre la cultura organizacional de una empresa, utilizando el enfoque de métodos mixtos con un diseño descriptivo y exploratorio. El objetivo de la investigación fue analizar el impacto que tiene la cultura organizacional en el desempeño laboral del personal de producción. Utilizaron varias técnicas como la entrevista, el cuestionario, videograbaciones y la observación directa. Presentaron resultados que dieron



respuesta a cada una de las hipótesis que se plantearon, así como en cada una de las variables que exploraron.

En el ámbito educativo, Terán e Irlanda (2011) estudiaron la influencia que ejerce la cultura organizacional en el desempeño laboral y la productividad de los trabajadores administrativos de una institución de educación superior. Como resultado, propusieron una relación entre las tres variables con base en un programa de intervención: al afectar la cultura organizacional se modifican e incrementan el desempeño laboral y la productividad. Su planteamiento fue mixto, de tipo inductivo; la técnica de recolección de datos fue una escala tipo Likert.

Según Guzmán (2009), Creswell y Plano Clark (2007) existen diversas tipologías de métodos mixtos utilizadas en investigaciones dentro del ámbito educativo, de las que se deriva una clasificación de cuatro diseños: de triangulación, incrustado, explicativo y exploratorio.

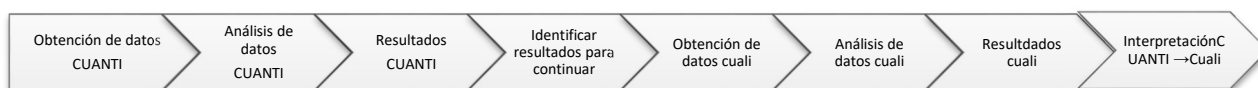
La presente investigación plantea un diseño explicativo, específicamente el modelo de explicaciones continuas, mismo que consta de una primera fase cuantitativa, seguida de una fase cualitativa para después integrar los hallazgos en la fase de las conclusiones. De acuerdo con Guzmán (2009), esta opción metodológica ofrece la oportunidad de ahondar en la obtención de descubrimientos que incorporan todos los elementos en la interpretación.

El diseño explicativo tiene dos variantes: modelo de explicaciones continuas, en el que se enfatiza el componente cuantitativo, y el modelo de selección de participantes que prioriza el acercamiento cualitativo. Como se observa en la Figura 1, el diseño explicativo, en su modelo de explicaciones continuas, requiere de investigadores cuantitativos, ya que enfatiza la disposición a esa metodología. En

este modelo se identifican primero los datos y hallazgos cuantitativos y, con esa base, se realiza una segunda aproximación de naturaleza cualitativa (Guzmán, 2009).

### Figura 1.

#### *Diseño explicativo: Modelo de explicaciones continuas*



*Nota.* Guzmán (2019)

El diseño explicativo, plantea una primera exploración de tipo cuantitativo. La naturaleza del primer acercamiento, como los estudios cuantitativos, sugiere una lógica deductiva, situación que planteó la necesidad de analizar el funcionamiento de la escuela bajo una perspectiva teórica sólida. La cultura organizacional comprende lo que sienten, piensan y actúan las personas dentro de un grupo o empresa. Schein (1988) dice que la cultura organizacional:

Debería reservarse para el nivel más profundo de presunciones básicas y creencias que comparten los miembros de una empresa, las cuales operan inconscientemente y definen, en tanto que interpretación básica, la visión que la empresa tiene de sí misma y de su entorno.

La cultura organizacional se define, para efectos de la presente investigación, como el conjunto de normas o creencias, valores y mecanismos o artefactos, que dan vida a la organización, a través del comportamiento de sus miembros.

La cultura es un proceso dinámico, lo que resulta en la necesidad de apoyarse de las teorías de grupos y liderazgo para lograr un mejor entendimiento sobre ella. Mientras se forma el grupo de personas se va integrando la cultura en él, lo mismo sucede con las organizaciones o empresas. Se integran formas de pensamiento, creencias, sentimientos y valores que son producto de los aprendizajes que se obtienen de las experiencias que se comparten y de éstas resulta la cultura del grupo o cultura organizacional. A partir de los comportamientos, presunciones y valores de los líderes y/o fundadores del grupo, se consideran las formas correctas de validar situaciones dentro del mismo grupo (Schein, 1988).

Tomando como base la definición aportada por Schein y algunas definiciones que presenta López (2006), se realizó la operacionalización de la variable “cultura organizacional”. La variable se desagregó en tres dimensiones: artefactos, valores, y supuestos o creencias. Los artefactos son los esquemas de conducta visibles, audibles y tangibles; los valores son los principios sociales, filosóficos, metas y estándares con valor intrínseco, que intervienen en el contexto interno y externo de la organización; y los supuestos o creencias son presunciones básicas con respecto a la realidad o naturaleza del ser humano. Para obtener información respecto a cada una de las dimensiones propuestas por Schein, se decidió por el diseño y uso de un cuestionario.

Según Meneses y Rodríguez Gómez (2011), mediante esta técnica de investigación, el investigador obtiene información que le ayuda a contar las

características de la población o realizar un contraste de las variables que estudia. Los cuestionarios recogen datos en investigaciones generalmente cuantitativas; deben tener una estructura estandarizada que permita obtener información a través de preguntas expuestas a una muestra o población. Para Asún (2006), un cuestionario consiste en un grupo de preguntas ordenadas y aplicadas a un individuo que puede registrar sus respuestas a partir de una cadena de opciones.

El cuestionario es una técnica que se adecua al diseño explicativo de la presente investigación, porque se plantean diversos tipos de preguntas para identificar y describir las creencias de los informantes sobre las características de las dimensiones de la cultura organizacional de la ENRJGA. Las preguntas del instrumento utilizado en esta investigación corresponden a preguntas que por su contenido son relativas a hechos y de actitudes o conductas. Según el tipo de respuestas, son cerradas de respuesta simple, factuales porque se basan en hechos o comportamientos, dicotómica o de frecuencias.

El cuestionario consta de 61 ítems, de los cuales 6 son para obtener datos sociodemográficos para identificar al informante, 55 son cerrados de respuesta simple incluidos 11 dicotómicos, 6 en una escala de actitudes (acuerdo-desacuerdo), 7 en escala de importancia y 31 que miden la frecuencia de procesos, componentes y valores de la cultura organizacional, de grupo e individuales.

## **Resultados**

El instrumento fue valorado por tres jueces expertos que estuvieron de acuerdo en la validez de contenido del instrumento; el primer juez es un experto en administración de empresas en el ámbito local y nacional, el segundo es un exdirector, catedrático e investigador de una de una escuela normal rural y el

tercero, es un experto en la enseñanza de la metodología de investigación en varias universidades del norte del país así como autor de numerosos artículos en revistas arbitradas en el ámbito nacional e internacional. En un primer acercamiento los jueces ofrecieron aportes a la redacción de los ítems que aseguraron la validez de contenido de la versión final del cuestionario.

Para Kerlinger y Lee (2002), la validez de contenido se define dando respuesta a la pregunta: ¿estamos midiendo lo que creemos que estamos midiendo? Es importante diseñar el instrumento de acuerdo con las dimensiones, subdimensiones e indicadores que se configuraron en la operacionalización de la variable. En este caso, la validez de contenido del instrumento logró un consenso respecto a que el conjunto de ítems tiene una relación estrecha con la cultura organizacional de la escuela normal de acuerdo con la teoría de Schein.

Como parte del diseño del instrumento, también se llevó un ejercicio de pilotaje para conocer la confiabilidad del cuestionario. Ruíz Bolívar (2013), define la confiabilidad a través de la pregunta “¿con cuánta exactitud la muestra de ítems o tareas representa el universo de donde fueron seleccionados?” (s.p.). El autor también menciona que una de las propiedades más importantes que ofrecen certeza en la utilidad de los resultados de un instrumento de investigación es “su grado de reproducibilidad”, exactitud con la que mide, con base en lo anterior el autor concluye que la confiabilidad es lo mismo que la predictibilidad, estabilidad, seguridad y precisión.

El ejercicio de pilotaje se desarrolló, en el Centro de Actualización del Magisterio (CAM) de la ciudad de Durango, institución que oferta licenciaturas en educación y cuyos estudiantes tienen el mismo rango de edad que los de la escuela

normal, siguiendo la propuesta de Ruíz Bolívar (2013), quien plantea que la población muestra debe tener características similares a la población objetivo, “por ejemplo, edad, nivel de instrucción, sexo, estrato socioeconómico, capacidad intelectual, motivación al logro, actitudes, valores” (s.p.). Se obtuvieron 101 cuestionarios respondidos, un dato importante a considerar es que el 71% de los participantes dijo ser mujer, en contraste con la población a la que va dirigido el instrumento, mayormente compuesta por hombres.

La confiabilidad de un instrumento es “el grado de homogeneidad de los ítems del instrumento en relación con la característica que pretende medir” (Ruíz Bolívar, 2013, s.p.). Según Cronbach 1951, en Ruíz Bolívar, (2013), cuando se mide la confiabilidad de las escalas, en las que no existen respuestas correctas, el informante proporciona una opción que considera pertinente de acuerdo con su percepción.

De acuerdo con lo anterior se realizó una prueba de confiabilidad al instrumento en la que se obtuvo como resultado 0.966, de acuerdo con Ruiz Bolivar (2013) un resultado entre 0.81 y 1.00 corresponde a una confiabilidad muy alta. El autor también argumenta que para que sea aceptable un coeficiente de confiabilidad, debe oscilar entre las magnitudes alta (0.61 a 0.80) y muy alta, sin embargo, también hace una observación importante en relación con el tema que nos ocupa, menciona que una escala de actitud no debe estar por debajo de 0.81.

De acuerdo con los resultados presentados en la tabla 1, el cálculo del Alpha de Cronbach del instrumento tiene una magnitud muy alta, excepto en la escala dicotómica, la cual arroja un resultado de 0.71 (magnitud alta) y que de acuerdo con el autor está por debajo de lo aceptable para una escala de actitud.

**Tabla 1.**

*Resultados del cálculo del alpha de Cronbach aplicados al instrumento.*

| Ítem         | Resultado |
|--------------|-----------|
| Del 7 al 18  | 0.71      |
| Del 19 al 24 | 0.84      |
| Del 25 al 32 | 0.92      |
| Del 33 al 63 | 0.97      |

## **Conclusiones**

El proceso de investigación planteado demanda el diseño de instrumentos válidos y confiables que permitan obtener información de naturaleza cuantitativa para su posterior confrontación con la información de naturaleza cualitativa. Dicho ejercicio, asegurará que las fases de interpretación de los resultados y elaboración de conclusiones se lleven a cabo bajo los cánones propuestos por autores como Creamer (2018) respecto a la forma de usar y analizar la información desde el enfoque de métodos mixtos.

El diseño del cuestionario y su posterior evaluación respecto a la validez y la confiabilidad, son un primer paso hacia el logro de los objetivos de esta investigación toda vez que se asegura que se cuenta con un buen instrumento para describir y analizar las características de la gestión organizacional de la ENRJGA.

## Referencias

- Asún Inostroza, R. (2006). Construcción de cuestionarios y escalas: El proceso de la producción de información cuantitativa. En M. Canales Cerón (Coord.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 63-113). Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Creamer, E. G. (2018). *An Introduction to Fully Integrated Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, U.S.A.: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2003). *Diseño de investigación*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Guzmán Arredondo, A. (2009). *El enfoque de métodos mixtos: Una nueva metodología en la investigación educativa*. México: ADICE.
- Guzmán Arredondo, A. y Ceniceros Cázares, D. I. (2015). *Ejercicios y rúbricas para la investigación educativa*. Idea Editorial.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). Investigación del Comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales. En Academia. Recuperado de [https://www.academia.edu/6753714/Investigacion\\_Del\\_Comportamiento\\_-\\_Kerlinger\\_Fred\\_N\\_PDF](https://www.academia.edu/6753714/Investigacion_Del_Comportamiento_-_Kerlinger_Fred_N_PDF)
- López Rivera, I. (2006). *La Cultura y desempeño organizacionales en una unidad productiva de mango ataulfo. Estudio de caso: Finca San José del Río Lima, S.P.R. de R.L. en la región del Soconusco, Chiapas México* (tesis doctoral). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Meneses, J. y Rodríguez Gómez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*. Barcelona: Universidad Oberta de Catalunya.
- Reyna Díaz, L. L., Campos García, E. I. y Martínez Guillen, K. A. (2015). El impacto



de la cultura organizacional en el desempeño laboral: el caso de Panificadora Mexicana S.A. de C.V. *Revista Raites* 1(1), 10-30.

Ruíz Bolívar, C. (2013). Instrumentos y técnicas de investigación educativa. Un enfoque cuantitativo y cualitativo para la recolección y análisis de datos.

Schein, E. H. (1988). *Cultura organizacional y liderazgo* (C. Palma, Trad.). Barcelona: Plaza y Janés Editores.

Terán, O. E. e Irlanda, J. (2011). Influencia de la cultura organizacional en el desempeño laboral y la productividad de los trabajadores administrativos en instituciones de educación superior. *Omnia*, 17(1), 96-110.

## **La reforma educativa 2019 ¿una nueva forma de hacer historia?**

*Lilian Berenice Soto Arteaga*

*Uzziel Aminadab Lázaro Santos*

### **Resumen.**

Los cambios sociales, han ocasionado la generación de nuevas necesidades educativas y como consecuencia directa la consolidación de reformas educativas para responder a dichas exigencias. En el cuerpo de este documento se abordan los resultados de la investigación documental realizada sobre la modificación al artículo tercero constitucional al abrogar el término calidad educativa y su postura al considerar que la educación nacional debe ser de excelencia. Lo anterior, confrontado con lo sucedido en el campo educativo en el sexenio 2012-2018 y su impacto entre los agentes educativos, principalmente entre los docentes que día a día viven el impacto de dichas transformaciones al formar a las futuras generaciones en las aulas, por tanto se deja abierta la discusión para futuras reformas venideras en materia de políticas educativas en nuestro país.

**Palabras clave:** Reforma, excelencia, calidad educativa

## **Introducción.**

La caverna es una obra escrita por el premio nobel de literatura José Saramago, en ella se narra críticamente la adaptación que un alfarero de nombre Cipriano Algor debe enfrentar al demostrarse su eminente desempleo a causa de la hegemonía que emerge de un mundo capitalista.

En la trama, el protagonista, tiene una lucha interna entre seguir viviendo en su pequeña comunidad o irse a vivir al *centro* (un establecimiento comercial muy exitoso). En su lucha por adaptarse a un nuevo mundo convive con la resignación, el miedo y el sentimiento de fracaso. (Cfr. Saramago, 2001)

Cipriano, es un símil de la realidad educativa actual. Somos seres que en nuestro quehacer cotidiano tenemos que enfrentar trascendentales decisiones, casi siempre en dos bandos diferentes: el deber ser y el complejo mundo de la enseñanza, ser testigos y participes de las revoluciones económicas, políticas y sociales, morir a nuestras prácticas educativas no aptas a las exigencias del mundo globalizado y contrarrestar la inequidad, injusticia e inseguridad, solo a través de la escuela.

Así, a lo largo de la historia moderna (siglo XXI) de nuestra nación, se ha transitado por al menos tres grandes reformas educativas (2006, 2011, 2017), que han anexado a los ritos escolares un conjunto de herramientas diversificadas. Nuevamente en el 2019, se han realizado modificaciones, los cambios se han evidenciado en puntos nodales entre los que es menester mencionar el siguiente: La abrogación del punto IId del artículo tercero constitucional que abordaba el término *calidad educativa*. Es por ello, que a continuación haremos un análisis

documental sobre la importancia, desafíos y consecuencias que el termino ante mencionado ha transformado el sistema educativo.

### **Procedimiento**

El presente trabajo tiene como fundamento metodológico la investigación documental informativa; cuya función es recolectar y clasificar información a partir de diversas fuentes. Las acciones emprendidas partieron de 1) recolección y selección de material 2) revisión de la información 3) organización 4) análisis de datos y 5) conclusiones.

### **México: La antesala de una reforma**

El presente nunca es producto de la casualidad, sino que hunde sus raíces en un pasado lleno de incertidumbres, certezas, misterios y acciones que permiten orientar los procesos históricos. Partiendo de tal supuesto, es necesario enjuiciar la reforma educativa 2013, con el fin de clarificar qué de todo lo anterior debe de permanecer o nunca regresar a las políticas públicas y cómo aprender de los errores para construir un mejor futuro con miras al crecimiento social.

En el México del 2013 (según la perspectiva gubernamental) existía un problema grave en la educación, el diagnóstico de la enfermedad dictaba algunos síntomas; violencia en las escuelas, prácticas educativas tradicionales, desempleo, resultados en pruebas estandarizadas poco esperanzadoras y un alto índice de deserción.

En ese México, se dictaminó que la causa de tan terrible mal recaía en los docentes, personajes robustos y duros a los que debían de fiscalizar con el único fin de que sus acciones no siguieran contaminando las esencias educativas.

El tratamiento consistió en una dosis letal de evaluaciones punitivas con el discurso: “Solo los mejores maestros, los más preparados estarán en las aulas”. Y así, con el autoritarismo que los caracterizaba implementaron un sistema de evaluación enfocada al ingreso, promoción y permanencia en las aulas. En palabras de sus aduladores, institucionalizaba “un sistema transparente basado en el mérito, la capacidad y el talento para que impartan una enseñanza de mayor calidad. Los nuevos integrantes... gradualmente [tendrían] un mejor perfil académico para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos en el siglo XXI”. (Granados, 2019, p.2)

Sin embargo, en los ojos del gremio magisterial, la realidad era diferente; los evaluados sufrían la agudeza de la reforma, detrás del discurso de defensa a la educación estaba una condicionante laboral. Son las palabras de ‘(2018) quien de manera contundente menciona que “la evaluación se presenta como condición de permanencia laboral... De este modo, la evaluación se pervierte: de ser un instrumento para la mejora de las actividades, se convierte... en un mecanismo de control laboral sin contacto con el trabajo cotidiano”. (p. 96)

Y así batiéndose la permanencia en el campo laboral, los docentes de todo el país acudían a presentar diversos instrumentos evaluativos, con la capacitación mínima y con una sola esperanza: No ser parte de las estadísticas de desempleo. Sin saberlo, los profesores se encontraban dominados por el imponente mundo del neoliberalismo y es ahí que resuenan las palabras de Sánchez cuando con claridad expresa: “Los sistemas educativos, en gran medida, siempre han estado sometidos a las presiones y directrices que establecen los grupos hegemónicos y el éxito de

tales demandas está en relación con la fuerza política y económica que ellos puedan ejercer” (2006, p.20).

El peñismo, a título de quienes escriben, solo heredó una estructura vertical, hegemónica y descontextualizada de la educación, asumió que los docentes eran causa y efecto de los problemas nacionales. A la llegada del actual presidente, se habló de una anulación de las políticas educativas. El final de dichas evaluaciones es un estandarte cuya vigencia mantiene a los docentes esperanzados y receptivos. Por ello resulta conveniente ahondar sobre las condiciones culturales y sociales de México en el 2022.

### **México 2022. El día de la reforma: Una mirada de la sociedad actual**

En el México de 2022, las cosas no han cambiado, es el mismo país de desigualdades, de iniquidad, desempleo, violencia, genocidio y discriminación; Bauman detalla las tendencias culturales del siglo XXI comparándolas con líquidos, ya que según el autor “los fluidos no conservan una forma durante mucho tiempo y están dispuestos constantemente a cambiarla”. (2000, p.8) Es decir, nos enfrentamos a procesos desenfrenados en diversas áreas sociales.

Esta modernidad líquida (asociada al capitalismo) ofrece a las personas un don subjetivo: “*felicidad*”. Su artimaña consiste en producir un estado de satisfacción pero “las recetas para lograr una buena vida y los accesorios para ese logro tienen fecha de vencimiento, casi todos dejarán de ser utilizables antes de esa fecha... despojados de su atractivo por la competencia de ofertas nuevas” (Bauman, 2000, p. 78)

Sumado a lo anterior, el 2022 está inmerso en otro proceso relevante, centrado en la poca responsabilidad de las instituciones socializadoras en esta

materia. Es visible que en alguno de los hogares se carecen de vínculos afectivos, que, traducido en el campo social, genera un aumento en las cifras de violencia; la familia al dejar de ser el primer mentor en la ética y la moral, han ocasionado un desequilibrio y desplazado su tarea a las instituciones de educación.

Tedesco & Tenti son claros al comentar que:

En algunos casos se llega a pedir a la escuela lo que las familias ya no están en condiciones de dar: contención afectiva, orientación ético – moral, orientación vocacional y en relación con un proyecto de vida, etc. Estos nuevos desafíos se traducen en nuevas exigencias para el perfil de competencias del docente. (2002, p. 6).

Es aquí donde se unen los diversos conceptos trabajados con anterioridad, se ha responsabilizado a los docentes de la educación total de los niños y adolescentes, la connotación se vierte a una mayor carga de trabajo para los profesores quienes deben de ser impulsores de conductas sociales aceptables.

Se requiere cuestionar ¿verdaderamente los docentes son responsables de la difusión y fomento de valores? ¿Están preparados para enfrentar las problemáticas sociales desde el aula? Y ¿cuál debe de ser la postura del gobierno actual ante tales problemas?

Pensar que el docente será responsable de lo anterior no es sino una forma de responsabilizar a alguien. Para hacer frente a las necesidades, se requiere evitar que los padres deleguen su responsabilidad y revaloricen la profesión docente; una vez logrado lo anterior, se debe de asumir que la educación integral del alumno es responsabilidad y labor de todos.

La segunda pregunta se responde con el hecho de argumentar que los docentes al igual que el resto de la sociedad se enfrentan a las mismas situaciones líquidas, no se encuentran preparados para librar su propia lucha en contra de la mercadotecnia, el capitalismo y el neoliberalismo.

Popkewitz hace referencia a un conjunto de elementos que caracteriza a las actuales reformas educativas, en ellas posiciona la esperanza en una buena sociedad para el futuro mediante la formación de un niño pensante, atento y reflexivo (Cfr. 2009, p.5)

Sin embargo, ya se ha expresado que con las reformas anteriores, no se resolvieron las problemáticas sociales, por el contrario, se afirma que empeoraron las cifras *rojas*. Es decir, aunque la intención (aparentemente) era la mejora no se lograron las metas trazadas.

Hoy la apuesta educativa se encuentra direccionada en alrededor de 25 puntos, sin embargo, el cambio más relevante es: la abrogación del punto II D, y la actualización docente, por ello resulta pertinente analizar dichos aspectos.

### **Abrogación del punto II. D del artículo tercero constitucional, sus retos y perspectivas**

Para principiar, es ineludible revisar lo que expresa el Banco Mundial al hacer referencia que México pese a su gran riqueza cultural y al ser la undécima economía más grande del mundo no ha tenido el crecimiento económico en la reducción de la pobreza. (cfr. Banco Mundial, 2019)

El acento que establece el Banco Mundial en referencia al campo educativo es el siguiente: “Hay áreas que pueden mejorarse como la calidad de la educación,



pues si bien más personas tienen mayor acceso a ésta, asegurar la calidad en la enseñanza es clave para reducir desigualdades”. (Banco Mundial, 2019, p.5)

En este entramado de ideas, se visualiza una falta en la calidad educativa que repercute en el crecimiento económico del país, sin embargo, surge una cuestión no clarificada por el documento del Banco Mundial, ¿cómo se alcanza la calidad educativa? ¿cómo debe de ser el tratamiento de esta definición en la política educativa del país? ¿Qué diferencias debe de existir entre lo entendido por calidad educativa en la reforma 2019 con lo que sucedió en la reforma de 2013?

Para dar respuesta a los cuestionamientos anteriores se parte por comentar lo decretado en el artículo 3° constitucional de 2013, cuando se establecía una estrecha relación entre la calidad educativa y la consolidación del Servicio Profesional Docente. Para demostrar, es preciso enunciar las palabras de dicho gobierno cuando expresaron:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos. (Const., 2013, art.3)

Como se puede observar, posicionar en un mismo eje la calidad con la idoneidad de los docentes fue la panacea del gobierno anterior, un postulado neoliberal y tecnócrata centrado en responsabilizar a docentes y directivos de los bajos rendimientos de los educandos. Victimizar al profesorado sería erróneo, si bien es cierto que los que formaron parte de tal reforma en ese momento se sintieron

oprimidos, se estaba intentando dar respuesta a las recomendaciones de los organismos internacionales.

El gran peso se les otorgó a los docentes y no a las demás dimensiones que puntualiza la OEI, aspectos que engloban un nivel macro de acción y que son descritos a través del documento del 2010 cuando expresa:

[...] la eficiencia, entendida como los resultados obtenidos en relación con los recursos empleados en la educación junto con los procesos, la organización y el funcionamiento de las escuelas; la eficacia, que valora el logro de los objetivos del conjunto del sistema; la equidad, dimensión fundamental de la calidad de la educación que pone el énfasis en la consecución de buenos resultados para todos los alumnos, y el impacto de los resultados alcanzados a medio y largo plazo (OEI, 2010, p. 106).

Como se puede leer, la OEI marca una serie de aspectos vinculados a dicho término que en relación a lo vivido del 2013 al 2018 solo se había asegurado que los docentes tuviesen las competencias necesarias para ejercer su profesión. El gobierno anterior se olvidó de atender otras áreas como la equidad, el impacto de resultados a largo y corto plazo, de los recursos, la organización y el funcionamiento de las escuelas.

Ahora bien, se ha comentado lo que sucedió en el pasado, pero es preciso puntualizar el deber ser y el cómo se atiende tal necesidad actualmente. Para lograr entender iniciamos por definir a la calidad educativa como la “combinación de

condiciones para la enseñanza-aprendizaje y logros académicos de los alumnos”.  
(UNESCO, 2013, p. 99)

Aunque dicha conceptualización es básica, entretene un significado implícito que incluye a todos y todas las participantes en la tarea de enseñar y aprender. La línea de acción que establece la OEI (2010) centrada en aspectos como: la eficacia, organización, funcionamiento de las escuelas y equidad (Cfr. p.106) deben de ser los parámetros que permitan evaluar la calidad educativa.

Se recurre a replicar las palabras de Birnbaum cuando refiere “si no podemos medir lo que es valioso, acabaremos por valorar, nada más, lo que es medible” (Cfr. 2000). Lo valioso entonces, no será el puntaje que se alcance en las pruebas estandarizadas, por el contrario, se debe de evaluar el grado de satisfacción, compromiso y valores que el sistema educativo pueda aportar a la sociedad, sumergiéndose en un estado de perfeccionamiento constante.

Para lograrlo, se requiere primeramente un diagnóstico que describa detalladamente lo que acontece en el sistema educativo nacional mirándolo desde categorías como: gestión escolar, procesos de enseñanza, análisis del contexto de los estudiantes, revisión de la infraestructura, etc.

Una vez obtenidos tales procesos se debe de hacer un planteamiento general en dónde se visualicen las necesidades educativas actuales, y se establezcan líneas de acción pertinentes a cada uno de los desafíos.

Hacerlo de manera contraria no contribuiría a una verdadera propuesta, por el contrario, se estaría abordando de manera simplista y reduccionista; lo que traería como consecuencia una reforma educativa carente de utilidad en el contexto práctico.

La derogación del término invita a mirar la eclosión del concepto de *excelencia educativa*, según las palabras gubernamentales es un “criterio de la educación que se orienta al mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad”. (Acuerdo número 33/12/19, p. 5)

Aunque el término *excelencia* también es subjetivo el indicador se encuentra explícito en la definición, hoy se habla que para visualizarlo debe de existir una mejora constante en el estudiante con apoyo de la escuela y la sociedad. Si bien es cierto que el término calidad educativa ya no aparece en la constitución y mucho menos se responsabiliza al docente de los resultados, se han instaurado parámetros de medición que dan respuesta a las dimensiones que la OEI establecen para dar cumplimiento a la calidad educativa (valorar el aprendizaje de los alumnos y la relación escuela-comunidad).

Los parámetros se encuentran sustentados en responsabilizar al gobierno federal de aspectos como “que los materiales didácticos, la infraestructura educativa, su mantenimiento y las condiciones del entorno sean idóneos...apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura”. (DOF: 15/05/2019, 2019, p.6)

Cabe destacar que aún no se tiene conocimiento de los materiales educativos, su diseño, sus creadores así como los medios que permitirán la investigación científica, no obstante se posee un instrumento que nos permita responsabilizar a la federación en caso de ineficiencia.

## **A modo de conclusión**

Al final de la historia en el libro de la caverna, Cipriano Algor, decide marcharse del centro y emprender sin ningún recurso una nueva historia. (Cfr. Saramago, 2001) Al igual que en el libro, los maestros hemos sido invitados a cambiar de rumbo, el camino en la política educativa es muy amplio, la espera por conocer a detalle cada una de las modificaciones en los diversos vértices aún se siguen puntualizando.

Partiendo del objetivo inicial y a modo de conclusión; se desea una estructura social centrada en aspectos como la paz, el bien económico, la equidad y los valores universales, se debe trabajar en las políticas educativas desde el nivel micro y apostar a este campo como eje prioritario de cambio.

Con firmeza se espera que la reforma educativa 2019 sea una nueva forma de hacer historia, pero también se debe tener la capacidad de visualizar que la cultura heredada de la sumisión no debe de permanecer arraigada, se necesita un magisterio crítico, con la capacidad de debatir, argumentar y sustentar. Es menester afirmar, exhortar y reconocer que los maestros, pese a los grandes males se han mantenido sólidos, colaborativos e indómitos y permanecerán en pie de lucha por contrarrestar los males que aquejan a México.

Finalmente, es importante mencionar que la presente investigación no se encuentra concluida, pues consideremos, que los cambios en la política pública generan nuevas miradas y puntos de análisis.

## **Referencias.**

Bauman, Z. (2000). Modernidad Líquida. Argentina: Fondo de Cultura Económica

- Birnbaum, R. (2000). *Management fads in higher education: Where they come, what they do, why they fail*. San Francisco, Estados Unidos: Jossey-Bass.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.]. (2013). Artículo 3 [Título II]. H Congreso de la Unión LXII. Legislatura.
- DOF: 15/05/2019. DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa.
- DOF: 33/12/19. ACUERDO por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento a la Excelencia Educativa para el ejercicio fiscal 2020, publicado el 29 de diciembre de 2019.
- Gil, M. (2018). "La mal llamada": de un proyecto educativo de nación a un programa de instrucción. En: *Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917*. Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
- OEI. (2010). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI.
- Popkewitz, T. (2009) *Cosmopolitismo y la era de la reforma escolar. La ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia*. Universidad de Wisconsin-Madison: Ediciones Morata.
- Sánchez, A. (2006). *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: UNAM.
- Saramago, J. (2001). *La caverna*. Argentina: Grupo Santularia de Ediciones.
- Tedesco, J. & E. Tenti (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Buenos Aires: Sede regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

### **Referencias electrónicas**

Banco Mundial. (2019). México panorama general. Extraído:

<https://www.bancomundial.org/es/country/mexico/overview> el 9 de Diciembre de 2019.

Granados, O. (2019). El legado de la Reforma Educativa. Extraído:

<http://www.educacionfutura.org/el-legado-de-la-reforma-educativa/> el 8 de diciembre de 2019

# **Un siglo deshilando el tejido de la vida: eco-alfabetización y formación docente.**

*María de Lourdes Norzagaray Cosío*

## **Resumen.**

Se presenta un estudio diseñado a partir de la Investigación Acción (IA) como método aplicado al campo educativo. Se propone trabajar una unidad didáctica para mejorar la formación inicial docente, desde un enfoque multirreferencial de temas complejos, que incida en la construcción del Conocimiento Ambiental Docente. La estructuración de la Unidad Didáctica sigue los pasos señalados por Sanmartí (2000) y busca contribuir a formar un profesorado consciente de su rol histórico como promotor de cambio social y de los límites ecológicos planetarios que estamos alcanzando. El diagnóstico sobre el objeto de estudio, que corresponde a la primera fase de la IA, fue elaborado a partir de una matriz histórico-ambiental construida con el análisis histórico de larga duración y elementos de la historia ambiental, de 1917 a 2018. Este apunta hacia las relaciones entre la formación docente en México y las decisiones gubernamentales en materia educativa a lo largo del último siglo y cómo, en los derroteros actuales, cuando se requieren acciones ecológicas concretas para atender necesidades ambientales globales urgentes, parece que el Estado ha dejado de lado la educación ambiental durante la formación inicial docente. Esta es una investigación en proceso, se muestran los



resultados y avances obtenidos hasta el momento en la construcción y análisis del diagnóstico y el diseño de la unidad didáctica.

**Palabras clave:** Conocimiento Ambiental Docente, Unidad Didáctica, Educación Ambiental.

## **Introducción**

¿Cuál es, sino la formación ciudadana, el fin último de la educación? En el momento histórico-ambiental actual, cuando la población debiera contar con conocimientos socio-ecológicos que le permitan tomar decisiones en favor de una biósfera sana, se observa que la formación inicial del profesorado no contempla la educación ambiental en su plan de estudios, por tanto, no contribuye a la construcción de conocimientos que incidan en una sociedad ecoalfabetizada, capaz de enfrentar las transiciones socioecológicas que demanda el colapso civilizatorio actual.

La emergencia planetaria que enfrentamos, caracterizada por un deterioro socioambiental sin precedentes, ha llevado a muchos teóricos como el caso de Jorge Riechmann (2013), a denominar esta etapa como el siglo de la gran prueba.

“Por estas razones el hombre necesita una alfabetización ambiental, que requiere: a) el conocimiento de la realidad ambiental y la identificación de sus problemas, b) la comprensión de los procesos sociales, históricos y ecológicos. c) el desarrollo de una sensibilidad ambiental y d) la búsqueda de soluciones y medios de acción disponibles”. (Pasek de Pinto, 2006, pág. 34)

Es fundamental para la formación de una sociedad más educada e informada en temas ambientales, que la enseñanza que se reciba desde la educación básica esté orientada por profesores que cuenten con una competencia socio-ecológica suficientemente desarrollada para que sean capaces de guiar a sus estudiantes a construir conocimientos ambientales sólidos.

Aun con claridad sobre la emergencia planetaria y la necesidad de una población ecoalfabetizada, cuando se revisan históricamente los planes de estudio para la formación docente, encontramos antecedentes que apuntan una educación ambiental que se diluye conforme avanzamos en el devenir de la Educación Normal.

Así, desde el plan 1984 y hasta el 2018, se observa un declive en tanto educación ambiental para los normalistas, desde contar con un curso específico de Educación Ambiental (Plan 1984), reformarlo como materia optativa (Plan 2012) hasta eliminarlo de la malla curricular. Pareciera que conforme el deterioro ambiental crece, se desvanece la formación ambiental docente.

En ese tenor, un análisis histórico permitirá visualizar la problemática que se describe y, siguiendo el pensamiento de Pasek de Pinto, proponer para la formación del profesorado no solo los conocimientos ecológicos, sino, además, los sociales e históricos, desde un enfoque ambientalista.

Por tanto, el objetivo de esta investigación es establecer el papel del profesor como agente de cambio social a partir de la revisión histórica (1917-2018), de las relaciones que se cruzan entre los proyectos de nación y la formación de inicial docente, donde se destacan los aspectos relativos a la evolución de la educación ambiental en la formación del profesorado.

De tal forma que se puedan visualizar los elementos ambientales que integran los planes de estudio de las Escuelas Normales en México, a partir de esos resultados orientar una propuesta didáctica ambiental.

Para ello se contemplan estos objetivos particulares:

- Definir el papel del profesor como agente de cambio social y la evolución de la educación ambiental en la formación docente, a partir de un análisis histórico de la relación entre la formación inicial docente y los proyectos de nación (1917-2018).
- Identificar los elementos relativos a la educación ambiental para la sustentabilidad que integran los Planes de Estudio 1984, 1997, 2012 y 2018, para la Lic. en Educación Primaria.
- Elaborar y aplicar en un grupo de la Licenciatura en Educación Primaria, una unidad didáctica para incidir en la construcción del Conocimiento Ambiental Docente necesario para el fomento de la alfabetización ambiental en la sociedad.

Es decir, se pretende elaborar y aplicar una Unidad Didáctica dirigida a contribuir en la construcción del Conocimiento Ambiental Docente necesario para el fomento de la alfabetización ambiental del futuro profesor, proponer alternativas de enseñanza de la educación ambiental con una perspectiva histórica e incluirla en el programa del curso “Estudio del Medio Ambiente y la Naturaleza” de la Licenciatura en Educación Primaria.

Este recurso didáctico se considera relevante para la construcción de conocimientos ambientales, los valores educacionales, así como los fundamentos

filosóficos e históricos que dan cuenta del rol como agentes de cambio social de los estudiantes normalistas.

“Considerando que la escuela de hoy debe dar respuesta a la sociedad con una educación innovadora, orientada a la formación de individuos que tomen en cuenta una visión crítica de la naturaleza, investiguen la complejidad de nuestro mundo y ofrezcan soluciones adecuadas a los problemas, es el docente quien debe propiciar un aprendizaje integral sobre lo ambiental y su importancia en el logro de una mejor calidad de vida, sentando las bases para la transformación del mundo actual”. (Pasek de Pinto, 2006, pág. 38)

Es decir, el profesor de educación básica necesita dejar de reproducir contenidos que no representan un desafío intelectual o que carecen de sentido para sus estudiantes y comenzar a diseñar de acuerdo con un pensamiento ambientalista que propicie interés, curiosidad y sistematicidad hacia los fenómenos socio-ecológicos del entorno.

Lograr un cambio de ese nivel implica que la mirada de la formación inicial docente y la educación básica converjan en los mismos derroteros hacia la sociedad que buscamos. “Cambiar el modelo sobre cómo aprenden los alumnos y, en consecuencia, sobre cómo enseñar, conlleva un cambio en todas las prácticas educativas incluidas en la profesión de enseñante”. (Sanmartí, 1997, pág. 16)

Debe quedar claro que la enseñanza de la educación ambiental no es un mero ejercicio intelectual políticamente correcto, es una necesidad social para el cambio.

## **Método**

Se presenta un estudio cualitativo de corte interpretativo sobre la formación inicial docente y los modos y propósitos de la educación ambiental para los futuros docentes. El enfoque interpretativo que se adopta retoma los significados que son producidos por el investigador mismo, en tanto persona, y los conecta estrechamente con aquellos que motivan el objeto de estudio, pues reconoce la relación entre el investigador y el objeto investigado.

La Investigación Acción (IA), concebida inicialmente por Kurt Lewin y enriquecida por Stenhouse y otros, refiere ciclos reflexivos para mejorar la práctica docente, como propone Elliot (2000) y se observa también en los planteamientos de Latorre.

Es a partir del estudio crítico y analítico de la labor del docente (Latorre, 2005) que se busca mejorar la formación inicial del profesorado, usando la IA como estructura investigativa, a través de la aplicación de una unidad didáctica para trabajar la educación ambiental en el curso “Estudio del medio ambiente y la naturaleza”, del plan de estudios 2018 de la Lic. en Educación Primaria.

Se selecciona ese curso para la aplicación del primer ciclo reflexivo pues, a pesar del título, no incluye contenidos ambientales en ninguna de sus unidades de aprendizaje y permitirá complementar la formación de los 32 estudiantes de la generación 2021-2025, de la Lic. en Educación Primaria, que cursan el segundo semestre en el ciclo escolar 2021-2022.

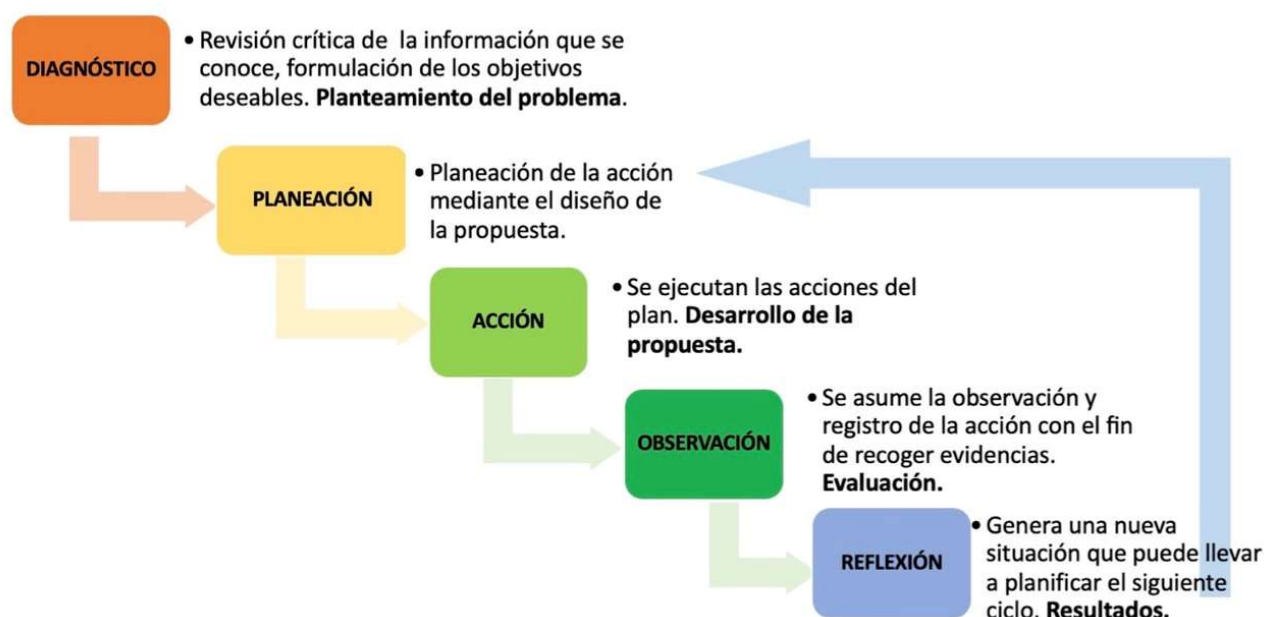
Los estudiantes del grupo en comento se conformaron como colaboradores primarios de la IA y mostraron interés en el proceso investigativo. Una vez enterados de las características del trabajo y la naturaleza de su participación, firmaron el consentimiento informado y se fue compartiendo con ellos cada fase implementada.

Socializar con el grupo de colaboradores tanto el proceso investigativo como los resultados que se van dando cobra importancia mayúscula, pues todos los involucrados son agentes educativos y analizar el trabajo de manera compartida enriquece la visión, fortalece su formación inicial docente y mejora el proceso mismo de la investigación.

Desde la propuesta de John Elliot (2000), el esquema de organización que se utiliza (interpretación personal), se conforma por las fases del proceso de los ciclos reflexivos, organizados, según se muestra en la Figura 1.

**Figura 1.**

*Fases del proceso de la Investigación Acción y su descripción.*



Fuente: elaboración propia.

La Figura 1 permite entender el proceso cíclico que se inicia a partir de la reflexión compartida entre los participantes sobre el Plan de Acción inicial. Trabajo

de pensamiento compartido que da lugar a lugar a una reestructuración de la Acción para su mejora e inicio de un nuevo ciclo.

Es importante hacer énfasis en las técnicas (ver Tabla 1) que se utilizan para la ejecución de cada una de las fases de la IA y que dan firmeza al proceso investigativo.

Como se observa en la Tabla 1, las técnicas fueron definidas de acuerdo con la naturaleza de cada fase, así para la elaboración de la fase de Diagnóstico se consideró el método de análisis histórico-ambiental con elementos de Larga Duración (Braudel, 1968) y la Historia ambiental (Cariño, 1996).

**Tabla 1**

*Definición de las fases de la IA con la temporalidad y técnicas utilizadas*

| <b>FASES DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN</b> |  |                           |  |
|---|--|---------------------------|--|
| PRIMER CICLO REFLEXIVO                  |  |                           |  |
|   | DEFINICIÓN   | TEMPORALIDAD              | TÉCNICAS   |
| <b>DIAGNÓSTICO</b>                      | Revisión crítica de la información que se conoce. <b>Planteamiento del problema.</b>                             | Agosto-diciembre de 2021. | Análisis histórico. Larga Duración. Historia Ambiental.              |
| <b>PLANEACIÓN</b>                       | Planeación de la acción mediante el diseño de la propuesta.  | Enero y febrero de 2022.  | Planeación didáctica: propuesta de Neus Sanmartí.                    |
| <b>ACCIÓN</b>                           | Se ejecutan las acciones del Plan de Acción. <b>Desarrollo de la propuesta.</b>                                  | Marzo a junio de 2022.    | Acción participativa/ Primer ciclo reflexivo de la práctica docente. |
| <b>OBSERVACIÓN</b>                      | Se asume la observación y registro de la acción con el fin de recoger evidencias. <b>Evaluación.</b>             | Marzo a junio de 2022.    | Metaanálisis. Diario de clases.                                      |
| <b>REFLEXIÓN</b>                        | Genera una nueva situación que llevará a planificar el siguiente ciclo reflexivo. <b>Evaluación/ Resultados.</b> | Julio a octubre de 2022.  | Análisis de contenido.   |

Fuente: Elaboración propia

Para la Planificación de la Acción es utilizado como esquema de secuencia didáctica el trabajo de Neus Sanmartí (2000) acerca de la enseñanza de Temas Socio-Científicos, complementado con el enfoque Multirreferencial de Temas Complejos (Astolfi, 1998).

El diseño quedó estructurado en cinco momentos, según se describen en la Figura 2.

Es fundamental para la aplicación pertinente de la unidad didáctica, que el docente formador considere las características contextuales de su comunidad educativa, tanto estudiantes como los ecosistemas que habitan, pues serán ellos quienes planteen de manera consciente las temáticas que se abordarán, a partir del análisis primario de las problemáticas ambientales cercanas a ellos. De la misma forma, la revisión y comprensión de la matriz Histórica-Ambiental, tanto por parte del grupo como del docente formador, son base para su aplicación y uso adecuados. La matriz Histórica-Ambiental busca contribuir en el desarrollo de la conciencia ambiental de los futuros docentes, les permite entender su rol como agentes de cambio social y contextualizar las problemáticas que se viven.

### **Discusión y Resultados preliminares**

A partir del análisis histórico que se plantea desde el objetivo uno, se observó, como parte de los primeros hallazgos, la interacción de seis líneas temporales paralelas que permiten visualizar el rol del docente en un marco de larga duración. Se optó por organizarlas en una Matriz Histórica-Ambiental (HA) (ver Figura 3) que permitiera tanto, enfocar la mirada en las relaciones transversales que explican la formación inicial docente en México, como las decisiones de política educativa que han incidido en el desarrollo histórico de la educación ambiental en nuestro país.



Otro de los hallazgos sustantivos de esta primera parte permite identificar como el deterioro ambiental sostenido y las políticas económico-sociales del país se encuentran engarzadas en bucles sociohistóricos que permean los estratos de sociedad y sus efectos se ven reflejados en múltiples ámbitos, hasta los programas de formación docente.

## Figura 2.

### *Estructura de la Unidad Didáctica.*



Fuente: Elaboración propia.

Los estratos temporales que forman la Matriz HA son los siguientes:

Estrato 1. Deterioro Ambiental Sostenido.

Estrato 2. Principales Revoluciones Industriales y organizaciones ambientales internacionales.

Estrato 3. Etapas del desarrollo económico-político de México.

Estrato 4. Evolución del Sistema Educativo Nacional, sus principales momentos.

Estrato 5. Entrada de la Educación Ambiental en la educación básica en México.

Estrato 6. Principales hitos en la formación inicial docente en México.

Se realizó un estudio transversal de los estratos de la Matriz para tratar de entender por qué pareciera que cuando la problemática ambiental global amenaza a la población, no se observa trabajo conjunto gobierno-sistema educativo para enfrentar esta crisis civilizatoria, como si lo hubo en 1917, con las misiones culturales y los “ejércitos de maestros” en pos de la alfabetización del pueblo mexicano posrevolucionario.

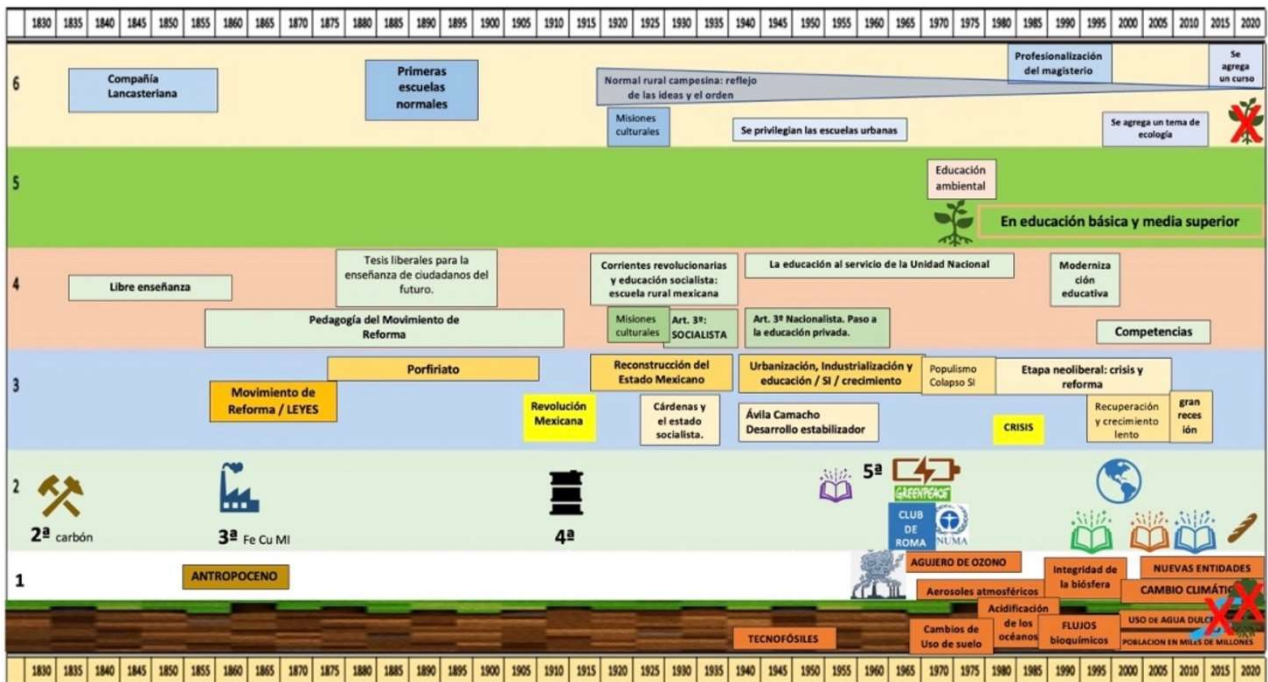
Hoy se observa un corte entre las políticas educativas nacionales y la formación ambiental de los docentes, misma que se aprecia diluida cuando no inexistente.

El análisis puntual y detallado de la Matriz HA debe ser objeto de otra publicación por la complejidad de su naturaleza. Para objeto de esta investigación, se hace notar que los cortes transversales entre estratos dejan ver relaciones profundas, así como lagunas importantes entre la historia político-económica mexicana, el deterioro ambiental sostenido y los tratados y cumbres ambientales internacionales de los que México es parte.

Esta Matriz constituye un resultado fundamental pues permite objetivar las repercusiones de fondo en la formación docente pues, a pesar de los numerosos acuerdos firmados por México desde 1972, la formación inicial docente no ha consolidado una educación ambiental formativa.

**Figura 3.**

*Matriz Histórica-ambiental (HA).*



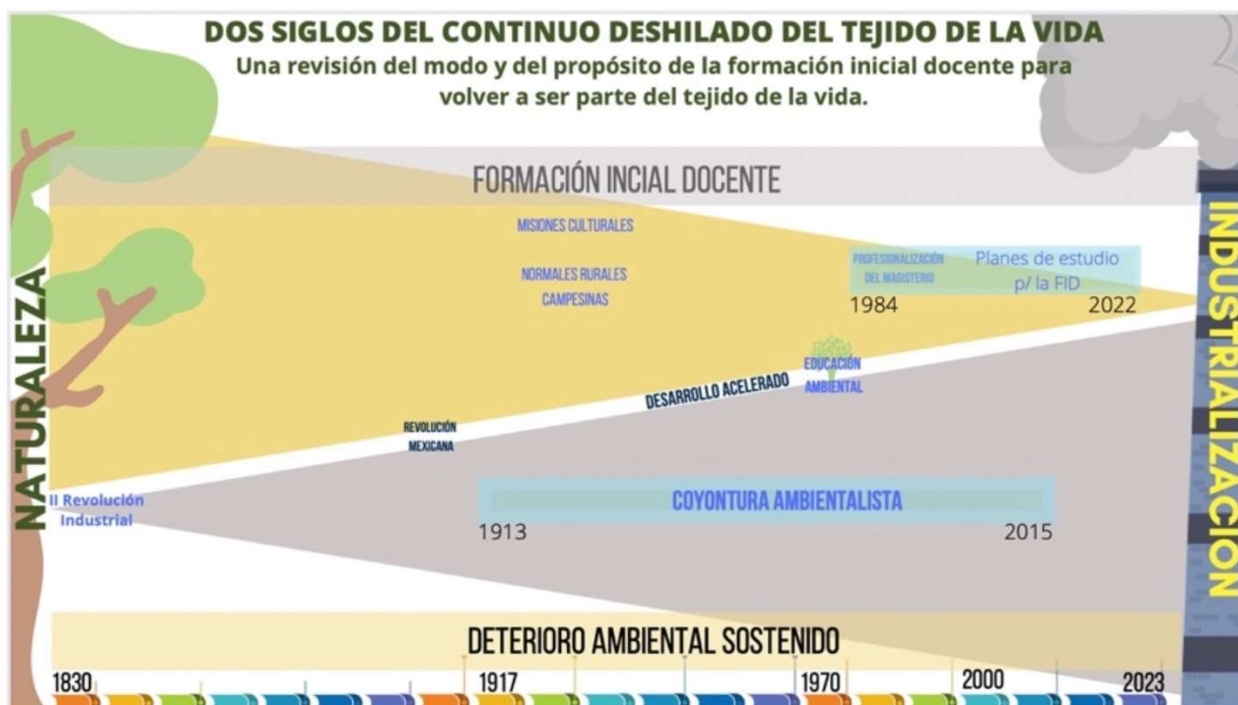
Fuente: Elaboración propia

Se ha encontrado que los elementos relativos a la EA en los últimos planes de estudio de las Licenciaturas en Educación Primaria (Planes 1984, 1997, 2012 y 2018) son precarios, solo aparece algún tema aislado sobre cuidado ambiental, mismo que luego desaparece y no se concreta una verdadera propuesta de educación ambiental.

En la Figura 4 se observa cómo ha crecido el deterioro ambiental al tiempo que en la formación de los futuros docente la EA disminuye de forma inversamente proporcional. Es un siglo deshilando el tejido de la vida, donde la educación Normal se aleja de un enfoque ambiental, al tiempo que el ambiente se deteriora, pues los procesos de industrialización y depredación de la naturaleza crecen sin medida.

**Figura 4.**

*Esquematación de la Matriz Histórico-ambiental. Deshilando el tejido de la vida.*



Fuente: Elaboración propia

Los resultados del análisis de la matriz histórico-ambiental sentaron las bases para el diseño de la Unidad Didáctica (UD), bajo la estructura de Neus Sanmartí (2000). La Unidad Didáctica se contempla desde un enfoque Multirreferencial de Temas Complejos (Astolfi, 1998) y con el uso de Problemas Socio-Científicos (Ratcliffe & Grace, 2003), se busca incidir en la construcción del Conocimiento Ambiental Docente y contribuir a formar un profesorado consciente de su rol como promotor de cambio social y de los límites ecológicos planetarios que estamos alcanzando.

En esta primera aplicación de la UD los hallazgos hablan del acercamiento que producen las actividades hacia la consciencia ambiental del futuro docente. Cada una

de las actividades integradas en los momentos de la UD generaron productos que han permitido iniciar un seguimiento a elementos que indican desarrollo de la consciencia ambiental de los normalistas.

Los primeros análisis dan cuenta de ello cuando en una de las producciones de clase, en equipos, se lee lo que los estudiantes dicen sobre el docente y su responsabilidad ambiental:

“su compromiso humanitario, su capacidad de tener una visión crítica de los problemas sociales, [...] Teniendo en cuenta, que para ejercer correctamente su labor como agente de cambio social debe tener una formación interdisciplinaria, conciencia moral y ciudadana” (producto colectivo de clase, 1º de marzo de 2022).

### **Conclusiones preliminares**

Entre los primeros resultados relativos a la definición del papel del profesor como agente de cambio social, se encuentra la construcción de la Matriz HA que brinda un marco de análisis y espacio de objetivación de dicho rol, ayuda a esclarecer la importancia de las relaciones entre la política educativa y la formación del profesorado, a lo largo de la historia.

El análisis del rol docente desde la visión de la Larga Duración permite reconocer el papel histórico del profesorado como agentes de cambio social y lleva a los normalistas a revalorar su actuar, al tiempo que desarrollan una consciencia ambiental para orientar la ecoalfabetización ciudadana.

Tal como se plantea en el tercer objetivo, es imperante que se contemple un espacio dedicado a la EA en la formación docente, pues se observa que no existe un espacio formativo para ello.

La EA no es una postura políticamente correcta, es una necesidad global urgente, por ello es preciso apoyar iniciativas hacia la formación de una sociedad ecológicamente alfabetizada.

Quedan pendientes los análisis de productos de la Unidad Didáctica, así como recuperar las reflexiones sobre la propuesta, mismas que se realizarán con todos los colaboradores en su conjunto en los meses siguientes, para preparar los trabajos hacia el segundo ciclo reflexivo.

## Referencias

- Cariño, M. (1996). *Historia de las relaciones hombre/naturaleza en Baja California Sur, 1500-1940*. La Paz: Promarco, SEP-FOMES, UABCS.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Astolfi, J. (1998). Desarrollar un currículo multireferenciado para hacer frente a la complejidad de los aprendizajes científicos. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 375-385.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- Braudel, F. (1968). *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza Ed.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en la educación*. Madrid: Morata.
- Pasek de Pinto, E. (enero-abril de 2006). El docente y su nivel de conciencia ambiental. *Revista de Artes y Humanidades*, 7(15), 79-94.
- Ratcliffe, M., & Grace, M. (2003). *Science education for citizenship*. Philadelphia: Open University Press.

Riechmann, J. (2013). *Hacia una cultura de la sustentabilidad (valores, cambio cultural y ecosocialismo en el siglo de la gran prueba)*. Santiago de Compostela: Consello Da Cultura Galega.

Sanmartí, N. (1997). *Enseñar y aprender ciencias. Algunas reflexiones*. Obtenido de <http://www.guiasenseñanzasmedias.es/verpdf.asp?area=natura&archivo=G R104.pdf>

Sanmartí, N. (2000). El diseño de unidades didácticas. En F. Perales Palacios, & P. Cañal del León, *Didáctica de las ciencias experimentales*. Barcelona: Editorial Marfil.

Secretaría de Educación Pública. (1997). *Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.

# **El clima organizacional y la dirección escolar en el nivel medio superior**

*Samantha Yadira Niebla Moreno*

*Jorge Alberto Castro Quiñonez*

## **Resumen.**

La investigación explora el ambiente organizacional en el contexto escolar y la participación de la dirección como un componente fundamental en la conformación del ambiente que prevalece en una institución de nivel medio superior. El impacto que tiene la dirección como responsable de que las tareas se realicen de acuerdo a las necesidades que tiene la escuela, remite a considerarla como un factor, entre otros, del éxito o fracaso de la institución. La investigación se basa en un diseño no experimental, con alcance explicativo en el análisis de la relación entre las variables, en la recolección de datos participaron 37 maestros de la planta docente y la directora de la unidad académica. Los resultados obtenidos se rescatan de un instrumento de 30 ítems con escala de Likert que se dividen en 5 categorías con las que se analiza el clima escolar, los cuales muestran como los factores más importantes en conformación del clima al liderazgo que ejerce la dirección escolar y la comunicación, así como elemento negativo a los objetivos organizacionales.



Como conclusión se determina que el tipo de clima o el estado que predomina en la planta docente puede ser considerado como bueno.

**Palabras clave:** Liderazgo, Dirección, Gestión educativa.

## **Introducción**

Para establecer un panorama claro y ubicar esta investigación se define lo que es una organización, la cual es conceptualizada por Amorós (2007) como “una unidad social coordinada de forma consciente, conformada por personas, que funciona con una base de relativa continuidad para llegar a sus metas trazadas” (p. 6) y estas están conformadas por recursos entre los que se encuentran los materiales, financieros, humanos y técnicos. Cada uno de ellos tiene un propósito y un fin determinado dentro de la organización, los cuales se combinarán para lograr objetivos específicos.

En la actualidad se considera que de todos los recursos, el humano, es el activo más importante dentro de las organizaciones, puesto que es este, quien opera y hace más eficiente el resto de ellos. Por otra parte, el recurso humano también tiene expectativas y deseos que la empresa deberá cumplir y satisfacer. Es de esta relación de relativa dependencia entre el personal y las organizaciones donde se genera el clima organizacional al medir la percepción que los trabajadores tienen de lo que la empresa le otorga, su relación con sus compañeros, su percepción del liderazgo, comunicación y motivación.

En el ámbito de las organizaciones educativas no es distinta la percepción que se tiene del personal. Si consideramos que dentro de las escuelas los trabajadores son el activo principal de ellas, y son ellos quienes determinan el rumbo y logro de objetivos, tendremos que establecer que los maestros son la parte medular de las instituciones de enseñanza, sin demeritar el papel que juegan los directivos y administrativos en sus funciones de coordinar en lo general las escuelas.

En la actualidad, como parte de la evolución en la gestión las instituciones educativas, estas han dejado de ser dirigidas de manera tradicional para ser administradas como cualquier otra empresa que ofrece un servicio o un producto, lo que abre una oportunidad a una nueva visión del manejo del recurso humano, en este caso a los docentes, al tener dirigiendo estas organizaciones a un administrador, gerente o directora como en este caso.

Sobre la función de dirigir Antúnez (2000) señala que en los centros escolares, al igual que en las organizaciones, existe un conjunto de elementos (equipos, cargos, servicios, órganos de gobierno, etc.) cuyo funcionamiento conviene regular y articular adecuadamente. Es la tarea de la dirección articular estos elementos que son la estructura organizacional y para ello se necesita autoridad, no como instrumento coercitivo, si no como parte de la naturaleza de la función directiva.

Se entiende el papel del director como el de un administrador, el cual gestiona recursos, que pueden ser materiales, técnicos, humanos y financieros a partir de lo que Moncayo (2006) nos dice sobre el término de gestión que suele ser aplicado en sentido de significar toda acción de administración.

De la interacción entre los maestros y estos con la dirección se genera el clima de la organización, conceptualizado por Gan y Triginé (2006) como:

Un indicador fundamental de la vida de la organización, condicionado por múltiples cuestiones: desde las normas internas de funcionamiento, las condiciones ergonómicas del lugar de trabajo y equipamientos, pasando por las actitudes de las personas que integran el equipo, los estilos de dirección de líderes y jefes, los salarios y remuneraciones, hasta la identificación y satisfacción de cada persona con la labor que realiza. (p. 275)

Para generar contexto al problema en particular, debe decirse que en el caso de la escuela Preparatoria Central Nocturna (nuestra unidad de análisis), la directora de la escuela, de quien se sabe que tiene 62 años de edad, es de formación normalista, Licenciada en Psicología Educativa y tiene una antigüedad de 36 años laborando en la UAS, ha durado en el cargo desde el año 2014 al 2022, tiene tres periodos ininterrumpidos al frente de la institución, lo que deriva de manera natural cierto desgaste en su gestión al frente del colectivo docente, por lo que estudiar el clima organizacional desde la visión organizacional y bajo estas circunstancias puede ayudar a conocer la relación entre estas variables.

Derivada de la exposición del problema que se aborda en la investigación, se establecen objetivos con el propósito de orientar el trabajo y obtener resultados que abonen al cuerpo teórico sobre el clima organizacional en las escuelas, siendo estos los siguientes:

- Determinar el estado del clima organizacional en la Unidad Académica
- Establecer el factor predominante en el estado del clima organizacional.

- Identificar la participación de la dirección en la construcción del clima organizacional en la Unidad Académica.

### **El método**

Medir el estado del clima organizacional es de corte cuantitativo evidentemente. En la visión de Bernal (2010) el método cuantitativo se fundamenta en la medición de las características de los fenómenos sociales, lo cual supone, deriva de un marco conceptual pertinente al problema analizado una serie de postulados que expresen relaciones entre las variables estudiadas de forma deductiva. Este método tiende a generalizar y normalizar resultados. La presente, es una investigación de tipo básica, de acuerdo con la clasificación que hace Bunge (2000). Ya que tiene el propósito de describir el clima organizacional, el cual está determinando por diversos factores que lo conforman y que su vez generan un clima escolar.

Según el tipo de diseño los estudios pueden ser experimentales y no experimentales, en este caso al grupo de sujetos a los cuales se les aplica el instrumento de diagnóstico para medir el estado del clima organizacional no sufre ninguna intervención, sólo se observa el fenómeno no se interviene en él, por lo que es un estudio no experimental (Cortes e Iglesias, 2004).

El alcance de la investigación es explicativa, según Pérez (2004) para muchos expertos la investigación explicativa o causal es el ideal y el culmen de la investigación no experimental, busca que las conclusiones lleven a la formulación o al contraste de leyes o principios científicos. En la investigación explicativa se analizan causas y efectos de la relación entre variables. Según Behar (2008) es

aquella que tiene relación causal; no sólo persigue describir o acercarse a un problema, sino que intenta encontrar las causas de este.

Sobre la recolección de la información, en este estudio se utilizó la técnica la encuesta, denominada: “Encuesta para diagnóstico de clima escolar”. El Software utilizado es el estadístico SPSS, el cual permite capturar y analizar datos en grandes cantidades, crear estadísticas, análisis de decisiones de gestión entre otros. El trabajo de investigación se desarrolla en la Escuela Preparatoria Central Nocturna de la Universidad Autónoma de Sinaloa, ubicada en el municipio de Culiacán, misma que data del año de 1960.

En el piloteo del instrumento que nos permite determinar el estado del clima organizacional, se aplicó a 22 profesores, después de atender las observaciones de los expertos que fueron consultados para aprobar su aplicabilidad. El número de profesores consultados representan más del 60% de la muestra que se utilizará en el estudio final. El piloteo del instrumento se llevó a cabo en un contexto similar al que formará parte del estudio final, obteniendo una base de datos que fue analizada en el programa estadístico SPSS, misma que al ser procesada arroja los siguientes resultados en la prueba de fiabilidad (ver tabla1):

**Tabla 1**

*Estadísticas de fiabilidad.*

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados | N de elementos |
|------------------|---|----------------|
| .950             | .952  | 37             |

*Nota.* Elaboración propia (Niebla, 2022).

En la muestra participan 37 profesores, que equivale al 92.5% del total de 40 que conforman la planta docente de la preparatoria, mediante un muestreo aleatorio (al azar) simple representativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2018), cuyas características de edad, antigüedad y profesión, se describen en la tabla 2. El procedimiento de muestreo aleatorio simple es la modalidad de muestreo más conocida para seleccionar la muestra de un estudio mediante el sorteo del total de la población.

### **Resultados: El estado del clima organizacional escolar**

El clima escolar involucra la cohesión, la comunicación, el trabajo en equipo, la autonomía, los objetivos de la organización y el estilo de dirección, entre varios factores conocidos, y para determinar el estado del clima escolar en la preparatoria se aplicó una encuesta diagnóstico del clima escolar: elaborada a partir de los factores psicosociales, estructurales, funcionales y laborales el cual se aplica a los maestros de la Unidad Académica Preparatoria Central, tomando como muestra a los 37 docentes de manera probabilística. Para su llenado no fue necesario registrar nombres ya que la información es estrictamente confidencial. En la encuesta, no hay respuesta buena o mala, es una guía para conocer el estado de algunas de las determinantes del clima escolar, donde se requiere la opinión objetiva en cada una de las cuestiones que se abordaran. La encuesta está integrada por 30 preguntas con las posibles respuestas; situación muy buena, buena, mala y muy desfavorable, en escala de Likert clasificadas en cinco categorías de análisis para su interpretación como lo muestra la tabla 3:

**Tabla 2***Características de la muestra*

| <b>Edad</b> | <b>Antigüedad</b> | <b>Estudios</b>                      | <b>Posgrado</b>        |
|-------------|-------------------|--------------------------------------|------------------------|
| 46          | 13 años, 11 meses | Lic. Derecho                         |                        |
| 37          | 14 años, 1 mes    | Lic. Estudios Internacionales        |                        |
| 29          | 3 años            | Ingeniero Industrial                 |                        |
| 35          | 10 años, 1 mes    | Lic. Contaduría Pública              |                        |
| 57          | 24 años, 7 meses  | Lic. Ciencias de la Educación        | Maestría Educación     |
| 57          | 12 años, 1 mes    | Lic. Administración de Empresas      |                        |
| 57          | 34 años           | Lic. Derecho                         |                        |
| 30          | 3 años, 1 mes     | Lic. Derecho                         |                        |
| 61          | 26 años, 1 mes    | Lic. en Enseñanza de las Matemáticas |                        |
| 37          | 12 años, 1 mes    | Lic. Químico Farmacéutico Biólogo    |                        |
| 56          | 20 años, 1 mes    | Lic. Economía                        |                        |
| 54          | 14 años. 1 mes    | Prof. de Educación Media Superior    |                        |
| 37          | 10 años. 1 mes    | Lic. Informática                     | Maestría en Educación  |
| 40          | 14 años, 1 mes    | Lic. Informática                     |                        |
| 47          | 14 años, 1 mes    | Lic. Psicología                      |                        |
| 60          | 20 años, 1 mes    | Lic. en Educación M. Superior        |                        |
| 58          | 20 años, 5 meses  | Lic. En Ingeniería Agronómica        |                        |
| 52          | 8 años, 10 meses  | Lic. Educación Primaria              | Maestría en Educación  |
| 40          | 10 años, 1 mes    | Ingeniero Electrónico                |                        |
| 34          | 3 años, 1 mes     | Lic. Relaciones Internacionales      |                        |
| 63          | 39 años, 1 mes    | Ingeniería Química                   |                        |
| 36          | 8 años. 2 meses   | Lic. Administración de Empresas      |                        |
| 37          | 11 años, 1 mes    | Lic. En Arquitectura                 |                        |
| 37          | 3 año, 1 mes      | Lic. Derecho                         |                        |
| 35          | 6 años, 7 meses   | Lic. Psicología                      |                        |
| 40          | 14 años, 1 mes    | Cirujano Dentista                    |                        |
| 28          | 3 años, 1 mes     | Lic. Educación Primaria              |                        |
| 55          | 32 años, 10 meses | Lic. Contaduría                      |                        |
| 41          | 10 años. 1 mes    | Ingeniero Electrónico                |                        |
| 35          | 3 año, 1 mes      | Médico Cirujano                      |                        |
| 37          | 10 años, 1 mes    | Lic. Educación Física                |                        |
| 52          | 19 años, 7 meses  | Lic. Comunicación Social             | Diplomado en Pedagogía |
| 30          | 3 años, 1 mes     | Lic. Psicología                      |                        |
| 60          | 14 años, 1 mes    | Lic. Derecho                         |                        |
| 33          | 8 años, 1 mes     | Lic. Informática                     |                        |
| 35          | 14 años, 1 mes    | Ingeniero Electrónico                | Maestría en Educación  |
| 32          | 10 años. 2 meses  | Lic. Administración de Empresas      |                        |

*Nota.* Elaboración propia (Niebla, 2022).

**Los objetivos de la institución**

El establecimiento de los objetivos en toda organización es una parte fundamental para acercarse a la eficiencia, ya que tan importante es la ejecución de las tareas como la planeación de ellas.

**Tabla 3**

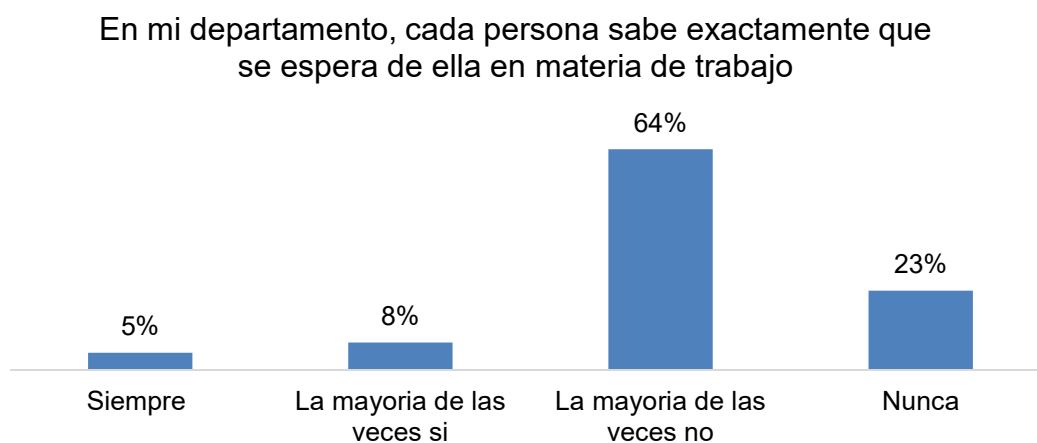
*Categorías de análisis del clima escolar*

| Elementos del clima escolar                     |
|---|
| 1.- Objetivos para el trabajo en la escuela     |
| 2.- La percepción del liderazgo de la directora |
| 3.- Las relaciones dentro de la escuela         |
| 4.- El trabajo en equipo en la escuela          |
| 5.- La comunicación organizacional escolar      |

*Nota.* Elaboración propia (Niebla, 2022).

**Figura 1**

*Lo que se espera de cada maestro en materia de trabajo*



*Nota.* Elaboración propia (Niebla, 2022).

En la escuela el 64% de los encuestados no sabe la mayoría de las veces exactamente lo que se espera de ellos en materia de trabajo, otro 23% nunca sabe que se espera de ellos, el 8% la mayoría de las veces si lo sabe y el 5% siempre, por lo que los resultados obtenidos difícilmente se acercarán a los esperados bajo estas circunstancias. En este sentido como señala Antúnez (2000) los objetivos institucionales son de suma importancia, debido a que interactúan con los recursos, estructura, tecnología, cultura y entorno, de tal forma que todos estos trabajen



articuladamente en busca de la eficiencia de la organización, de aquí, que al no tener claro lo que se espera, o que objetivo se persigue en un puesto determinado, se dificulta esta articulación y por lo tanto el logro de la eficiencia.

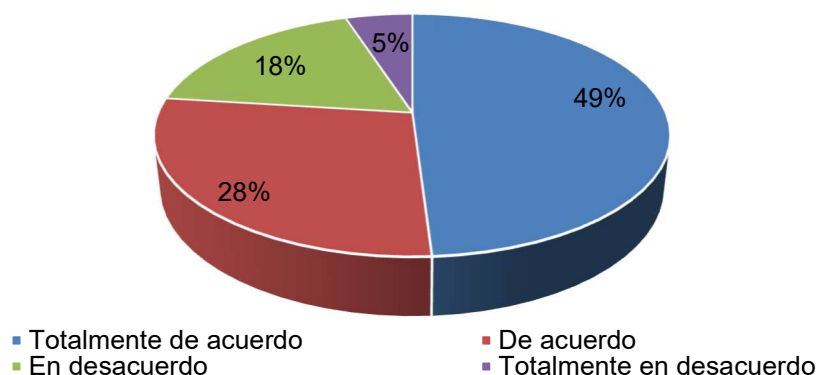
### ***La percepción del liderazgo de la directora***

Una vez revisada la literatura podemos definir el liderazgo, fundamentalmente, como la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas, de manera que éstas puedan tomar las líneas propuestas como premisa para su acción.

### **Figura 2.**

#### *La forma de ordenar de la directora*

Me parece adecuada la forma de ordenar y pedir las cosas de mi directora.



*Nota.* Elaboración propia (Niebla, 2022).

El 49% de los maestros de la preparatoria están totalmente de acuerdo en la forma de ordenar y pedir las cosas por parte de la directora, el 28% está de acuerdo, un 18% está en desacuerdo y solo el 5% de ellos está totalmente en desacuerdo. Sacristán (1992) señala que el líder es quien orienta hacia el logro de la excelencia, en este caso, este elemento identificado con el liderazgo de la directora es evaluado

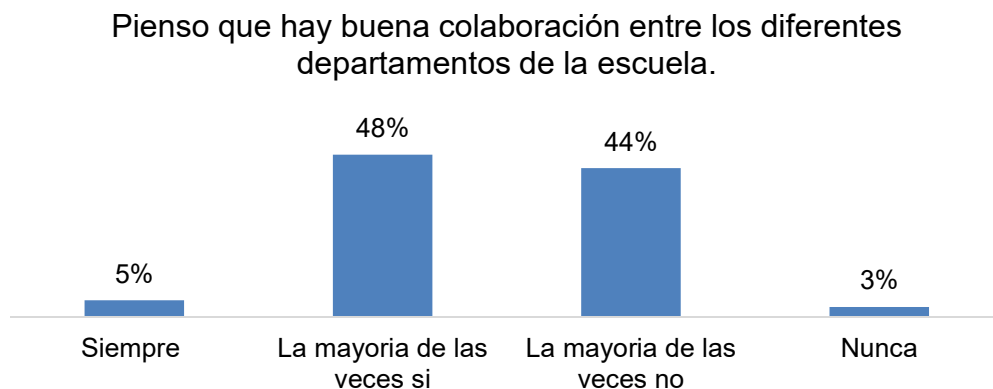
de manera positiva debido a que se considera que la manera que la directora da órdenes es adecuada, por lo tanto, siguiendo la idea de Koontz, Weihrich y Cannice (2008), este liderazgo influye a que las personas participen con disposición y entusiasmo en pro de las metas.

### ***Las relaciones dentro de la escuela***

Las relaciones de coordinación docente que se despliegan en un centro educativo no son independientes de las condiciones estructurales, tiempos, recursos materiales y humanos, procedimientos y estructuras para la coordinación docente, funciones de directivos y otros profesionales implicados existentes en el mismo o establecidas formalmente desde instancias administrativas.

### **Figura 3.**

#### *La colaboración entre departamentos*



*Nota.* Elaboración propia (Niebla, 2022).

La coordinación entre los diferentes de departamentos de la escuela es un factor que empuja a la organización a la eficiencia, en este sentido el 48% de los maestros piensan que en la mayoría de las veces hay buena colaboración entre los departamentos de la escuela, para el 44% en la mayoría de las veces no sucede, para el 5% esto sucede siempre y solo el 3% piensa que nunca. Las relaciones

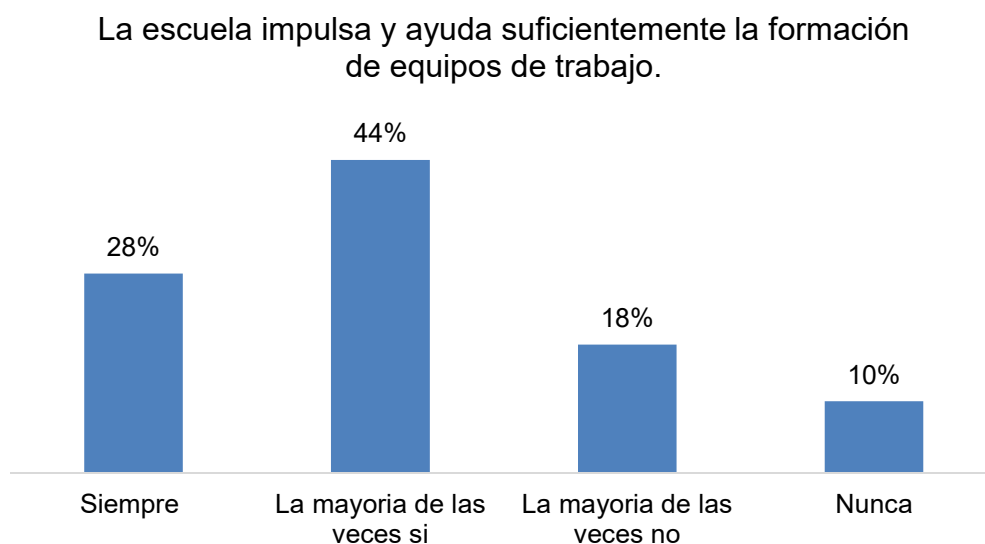
sociales son un fenómeno vivo y en constante transformación (Castillo, 2012), pero la estructura donde suceden estas relaciones son estáticas (Velázquez 2008), por lo que es necesario que los elementos se encuentren bien integrados y en coordinación, formando un sistema social, donde en la idea de Johansen (2004) un conjunto de individuos y sus interacciones, constituyen y dan vida a una organización.

### ***El trabajo en equipo en la escuela***

Hablar de equipos remite a delegación de tareas, negociación y solución de conflictos. Implica aceptar la complejidad de la tarea institucional y, al mismo tiempo, lleva a la satisfacción de compartir metas y espacios, al desarrollo de sentimientos, de pertenencia y la comprensión del trabajo aislado e individualista.

#### **Figura 4.**

##### *El impulso de la escuela para el trabajo en equipo*



*Nota.* Elaboración propia (Niebla, 2022).

El impulso de una cultura del trabajo en equipo es tarea de toda dirección escolar, en este caso el 44% opina que se presenta la mayoría de las veces, un 28%

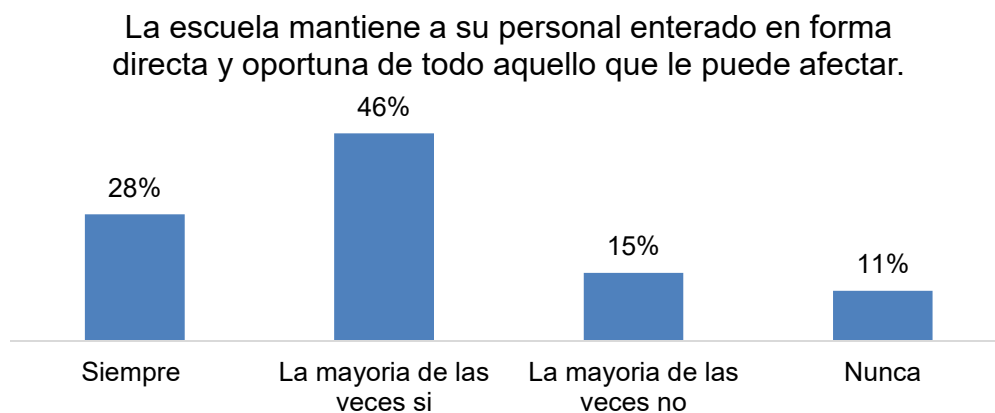
considera que siempre, para el 18% la mayoría de las veces no y un 10% que nunca, por lo que se considera que se impulsa el trabajo en equipo desde la dirección escolar.

### ***La comunicación organizacional escolar***

En el campo de las organizaciones se tiene en cuenta la comunicación porque promueve la relación entre los integrantes de la organización con el sistema de objetivos definidos, ayuda en la ejecución de las tareas, a la integración y al trabajo en equipo. Por lo que estudiar y evaluar esta variable del clima escolar es fundamental para entender la manera en que se conducen y trabajan tanto los docentes de la escuela preparatoria como la directora.

#### **Figura 5.**

##### *La comunicación organizacional*



*Nota.* Elaboración propia (Niebla, 2022).

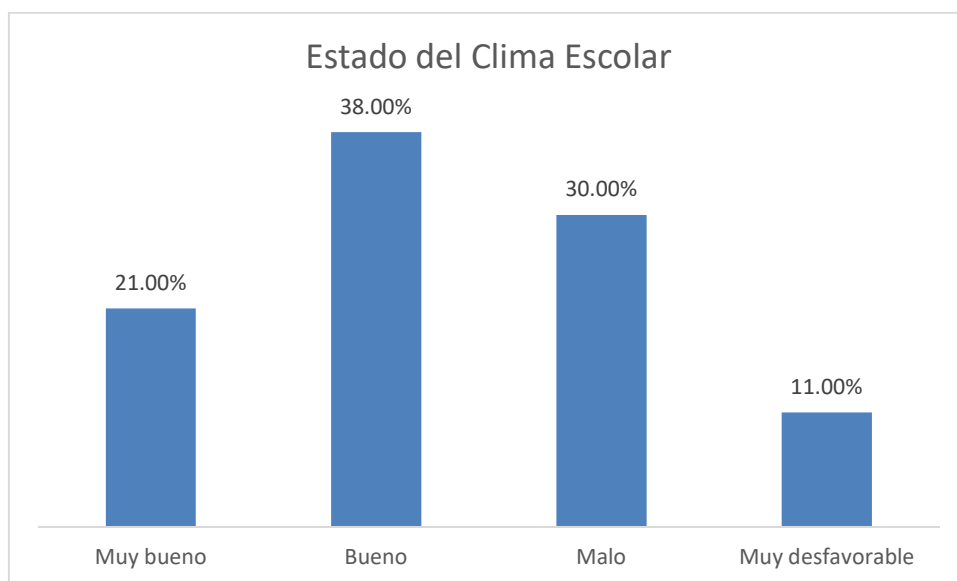
Según el 46% la mayoría de las veces la escuela mantiene a su personal enterado de forma directa y oportuna de todo aquello que los puede afectar, para el 28% siempre, para el 15% la mayoría de las veces no sucede y para el 11% nunca lo hacen, por lo que los sistemas de información y comunicación (canales) están bien definidos y evaluados.

## Conclusiones

Con respecto al objetivo de investigación que busca el estado del clima organizacional escolar existente y cuál es el factor predominante, podemos concluir en base a los resultados generales obtenidos, mostrados en la figura 6, que el tipo de clima o el estado que predomina de este, en la planta docente puede ser considerado como bueno.

### Figura 6.

*Estado del clima escolar*



*Nota.* Elaboración propia (Niebla, 2022).

Sobre el objetivo referente al factor determinante del clima organizacional en la escuela, se señala al liderazgo que ejerce la directora de la Unidad Académica como el principal factor en la construcción del ambiente laboral en la Unidad Académica, el cual se manifiesta a través de una participación de los docentes en el establecimiento de metas, el establecimiento de metas de manera conjunta, la manera en que la directora da órdenes, los canales de comunicación abiertos con

maestros y su interés en ellos, el interés por la superación laboral del colectivo docente, en el plano individual buenas relaciones interpersonales entre directora y el docente, la dirección reconoce lo que sus maestros aportan de manera extra a su trabajo y la manera en que apoya el trabajo en equipo en la escuela, según la información obtenida.

Todos estos elementos condicionantes del clima demuestran que la participación de la dirección de la Escuela Preparatoria de la UAS es activa en la construcción del ambiente laboral que impera en la institución de nivel medio superior, principalmente identificando el estilo de gestión y liderazgo, el trabajo en equipo y los sistemas de recompensas que la institución tiene.

## **Referencias**

- Amorós, E. (2007). *Comportamiento Organizacional, En busca del Desarrollo de Ventajas Competitivas*. USAT Escuela de Economía.
- Antúnez, S. (2000). *Claves para la Organización de Centros Educativos*. (5ta ed.). Horsori.
- Behar, D. (2008). *Metodología de la investigación*. Shalom.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación, administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. (3ra ed.). Prentice Hall.
- Borden A. (2009). El liderazgo directivo escolar para el mejoramiento de la calidad educativa. *Revista Empresarios por la educación*.
- Bunge, M. (2000). *La Investigación Científica: su Estrategia y Filosofía*, Siglo XX.
- Castillo, J. (2012). *Sociología de la educación*. Red Tercer Milenio.
- Cortes, C.M, y Iglesias, L.M. (2004). *Generalidades sobre la metodología de la investigación*. Universidad Autónoma del Carmen

- Gan, F. y Triginé, J. (2006). *Manual de Instrumentos de Gestión y Desarrollo de las Personas en las Organizaciones*. Díaz de Santos.
- Hernández, Sampieri R., Fernández C., Baptista P. (2018), *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Johansen, O. (2004). *Anatomía de la Empresa, Una Teoría General de las Organizaciones Sociales*. Limusa.
- Koontz, H. Wehrich, H. y Cannice, M. (2008). *Administración, una perspectiva global y empresarial*. McGraw-Hill.
- Moncayo Gonzales, L. G. (2006). Delimitando el Concepto de Gestión. *Revista Educar*.
- Pérez Serrano, G. (2004). *Modelos de Investigación Cualitativa, en educación social y animación sociocultural*. (4ª ed.). Narcea, S. A. de Ediciones.
- Sacristán, G. (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*. UNESCO.
- Velázquez Mastretta, G. (2008). *Sociología de la Organización*. Limusa.

# **Diagnóstico sobre conductas de consumo sostenible en los futuros profesionales de las áreas económico administrativas**

*María Leticia Moreno Elizalde*

*Delia Arrieta Díaz*

*Lila Rodríguez Quintero*

*Gerardo Frayre Vázquez*

*Héctor Moreno Loera*

## **Resumen**

El objetivo de este estudio es analizar las prácticas de consumo sostenibles de nuestros estudiantes, en las áreas económico administrativas. Para la recogida de datos se realizó un diagnóstico con la adaptación realizada por los autores a partir de la encuesta de hábitos y valores sobre medio ambiente y sostenibilidad del Ayuntamiento de Barcelona y el Instituto de Gobierno y Políticas Públicas. Se aplicó a una muestra de 61 participantes, los resultados obtenidos en este trabajo mostraron aspectos especialmente bajos en los hábitos de consumo de los estudiantes: depositar los medicamentos caducados en contenedores especiales, llevar la ropa a contenedores para su reciclaje y comprar productos a granel. Se concluye que la realización de un diagnóstico de estas características, permite sentar las bases para actualizar la pertinencia social y ambiental de los programas



y contenidos de estudios, de la mano con distintos actores sociales que puedan ayudar los formadores académicos a responder a los desafíos locales, nacionales y globales de desarrollo, en articulación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

**Palabras clave:** encuesta, hábitos de consumo, programas.

## **Introducción**

El desarrollo sostenible ha surgido como una alternativa que busca hacer contrapeso a los modelos de crecimiento económico basado en la sobreexplotación de recursos naturales, a las tendencias consumistas y al individualismo que han permeado en la sociedad actual. El sistema de consumo y producción que gobierna en nuestro planeta presenta serias contradicciones y retos en el conocimiento del desarrollo sostenible y en el contexto de la llamada economía verde.

Para lograr un cambio de paradigma, la Agenda 2030 proyecta, en el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 12, garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles. El consumo y la producción sostenible consisten en fomentar el uso eficiente de los recursos y la energía, la construcción de infraestructuras que no dañen el medio ambiente, la mejora del acceso a los servicios básicos y la creación de empleos ecológicos, y su objetivo es hacer más y mejores cosas con menos recursos, creando ganancias netas de las actividades económicas mediante la reducción de la utilización de los recursos, la degradación y la contaminación (Naciones Unidas, 2015).

No obstante que la elaboración de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible representa un avance, las complicaciones que se presentan dentro de un sistema,

donde el crecimiento económico se rige en base a la economía lineal y al consumo de combustibles fósiles, hacen que su posibilidad presente diversas dificultades. El logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible 12 admite la transición hacia pautas de consumo más sostenibles (Naciones Unidas, 2015).

Por ello, resulta clave la formación de los estudiantes universitarios, ya que serán un referente para la sociedad, los responsables, como futuros profesionales que laborarán en las empresas, los futuros ciudadanos que tendrán que promover democráticamente los derechos humanos, y los futuros funcionarios que tendrán a su cargo el bien común en nuestro mundo globalizado. Así pues, el objetivo de este estudio es analizar las prácticas de consumo sostenibles de nuestros estudiantes, en las áreas económico administrativas.

Para la recogida de datos se realizó un diagnóstico con la adaptación realizada por los autores a partir de la encuesta de hábitos y valores sobre medio ambiente y sostenibilidad del Ayuntamiento de Barcelona y el Instituto de Gobierno y Políticas Públicas. Se aplicó a una muestra de 61 participantes, los resultados obtenidos en este trabajo mostraron tres aspectos especialmente bajos en los hábitos de consumo de los estudiantes: depositar los medicamentos caducados en contenedores especiales, llevar la ropa a contenedores para su reciclaje y comprar productos a granel. Se concluye que la realización del presente diagnóstico, permite sentar las bases para actualizar la pertinencia social y ambiental de los programas y contenidos de estudios, en articulación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

## **Desarrollo**

Con respecto a la situación ambiental, ya desde 1972 con la publicación del Club de Roma del primer informe denominado “Los límites del crecimiento”, se

advertía sobre la inviabilidad del crecimiento económico continuo, el modo de consumo y el crecimiento permanente de la población frente a un mundo físico con límites. En este sentido los procesos de globalización han devastado el ambiente y la biosfera, sin embargo, son costos que no entran en la contabilidad de sus sistemas, siendo considerados desde el punto de vista económico como externalidades (Vargas, 2008).

Fue hasta el año de 1987 cuando surgió la publicación del trabajo de la Comisión de Medio Ambiente de las Naciones Unidas, “Nuestro Futuro Común” conocido también como “Informe Brundtland”, el cual marcó el punto de inflexión en el proceso de institucionalización del concepto de desarrollo sostenible siendo trasladado a la esfera política, y definiendo el término como: “el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades” (CMMAD, 1987, citado por Aguado et al., 2008). Este concepto lleva a hablar de mejora de la calidad de vida, estabilidad, uso racional de los recursos, protección a la biodiversidad y ordenamiento, entre otros, debido a que es la mejora de las relaciones y condiciones naturales en donde se desarrolla y sostiene la vida en el planeta (Brundtland, 1987, citado por Rojas, 2010).

Los graves problemas ecológicos que sufre el planeta nos trasladan a considerar que no se puede seguir consumiendo al mismo ritmo que hasta ahora y que la crisis ambiental es debido al modelo consumista que domina actualmente. Si queremos frenar el deterioro del planeta, tendremos que cambiar los hábitos de vida de los habitantes que más consumen. En relación a las Naciones Unidas (2002) el 15 % de la población mundial que vive en los países de altos ingresos, es

responsable del 56 % del consumo total del mundo, sin embargo, el 40 % más pobre, es responsable, tan sólo, del 11 %.

Asimismo, las regiones ecológicamente más ricas del planeta son las que más se han deteriorado por el consumo excesivo de los países industrializados. La gran injusticia y desequilibrio social, consiste precisamente que sólo unos pocos consumen la mayoría de los recursos. La transición hacia prácticas de consumo más sostenibles está relacionada con la forma de entender el mundo, la cooperación, la equidad y en definitiva el propio estilo de vida. La actual crisis global (económica, ecológica y social) supone un desafío y una llamada a vivir de una manera diferente. Es alarmante, según los Informes Planeta Vivo (WWF, 2012, 2014, 2016) vivimos en un planeta, pero consumimos un planeta y medio.

También, de acuerdo con el último informe de la Huella Ecológica Global, los países que más hectáreas consumen por ciudadano son Emiratos Árabes, Qatar, Bahrein, Dinamarca, Bélgica y Estados Unidos, los cuales necesitan más de 5 hectáreas por habitante. Mientras que en países subsaharianos como Zambia, Burundi y Eritrea o asiáticos como India y Sri Lanka sus habitantes sólo consumen 1 hectárea (Global Footprint Network, 2018).

Este y otros datos científicos como es la advertencia dirigida a toda la humanidad, manifiesto elaborado por la comunidad científica mundial, sobre la degradación ambiental del planeta, descubrió que sería necesario un gran cambio en nuestra forma de cuidar la Tierra y la vida sobre ella, si se quiere evitar un gran infortunio de la humanidad (World Scientists' Warning to Humanity, 1992; Ripple et al., 2017). Ante estas alarmantes evidencias sobre la situación de deterioro del planeta, en septiembre de 2015 Naciones Unidas aprueba la Agenda 2030 de los

Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), con la intención de sensibilizar a la ciudadanía global a un cambio de rumbo para lograr un futuro más sostenible y seguro.

En este sentido, los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 incluyen una compleja gama de desafíos sociales, ecológicos y económicos, que se deben trabajar de manera integral y las universidades deben ser protagonistas para provocar el cambio hacia sociedades más justas y sostenibles, pero cómo integrar los ODS en el currículo universitario de manera que la educación sea transformativa y no meramente informativa.

El papel de la universidad, por lo tanto, es educar a los ciudadanos, así como formar profesionales, para el mayor bien de la sociedad en la que opera. En nuestra situación actual, por lo tanto, la universidad tiene la responsabilidad social de proporcionar una educación que permita a los graduados responder de manera práctica, creativa y efectiva a las múltiples dimensiones de la crisis planetaria emergente.

Entre estos objetivos el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 12 expone “Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles”, como meta para reflexionar y cambiar hacia modos de vida más austeros y menos consumistas (Naciones Unidas, 2015). El ODS 12 admite revisar los patrones de producción y de consumo como estrategia que contribuya a la reducción de la pobreza y el hambre, y a la mejora de la calidad ambiental del planeta.

Para producir y consumir de manera sostenible se requiere un cambio de paradigma para desarrollar hábitos de consumo que incrementen la calidad de vida y se ajusten a las necesidades reales de las personas y del planeta, provocando el

mínimo de impacto ambiental y los máximos beneficios sociales posibles con la finalidad de lograr el ODS 12 como una oportunidad para cambiar la mirada y ver el planeta como nuestra casa común (UNESCO, 2014).

Por esto, la educación es clave para promover reflexión e inspirar hábitos de consumo que impliquen cambios relevantes en la manera en que usamos los recursos de nuestra madre Tierra, además de una estrategia esencial del desarrollo sostenible en la consecución de los ODS para poder salvar el planeta (UNESCO, 2017). Es decir, introducir la sostenibilidad dentro del currículum como eje transversal para formar personas que sepan analizar críticamente las interrelaciones entre los aspectos ambientales, sociales y económicos, de tal manera que en sus decisiones busquen las opciones más sostenibles y socialmente responsables, lo cual conduce a pensar en la repercusión ética de las propias acciones (Burgui y Chuvieco, 2017).

### **Metodología**

El instrumento utilizado para el diagnóstico es por los autores Fernández-Morilla et al. (2019) a partir de la encuesta de hábitos y valores sobre medio ambiente y sostenibilidad del Ayuntamiento de Barcelona y el Instituto de Gobierno y Políticas Públicas (Fernández, Albareda y Vidal, 2018).

Cuenta con un total de 14 preguntas, de modo que las doce primeras proporcionan datos cuantitativos en una escala numérica de 0-3 (0: nunca, 1: alguna vez, 2: normalmente, 3: siempre) y las dos restantes, incluyen respuestas cualitativas de dos tipos, respuesta única entre diferentes opciones proporcionadas y respuesta abierta.

El diagnóstico se llevó a cabo durante el primer ciclo escolar del año 2021 a un grupo de estudiantes del 3º semestre del programa de estudios de *Creatividad e Innovación* (Grupo A. n = 39 estudiantes) de la licenciatura en Economía y Negocios Internacionales, y otro grupo de 7º semestre del programa de estudios de Optativa III (Grupo B. n = 22), de la licenciatura en Administración.

### **Análisis de Resultados**

La Tabla 1 muestra los hábitos sostenibles que más realizan los estudiantes: *Apagar las luces cuando no se necesitan* señala el valor de la mediana (Me) que se ubicó en 3 para ambos grupos (A y B) y con una dispersión baja (SDA = 0,47; SDB = 0,742), lo que indica que los estudiantes, en su mayoría, lo realizan siempre. Respecto al a *Imprimir lo imprescindible*, la mediana varió entre 2,5 para el grupo A (SDA = 0,841) y 3 para el grupo B (SDB = 0,802), estableciendo datos de nivel de cumplimiento de este ítem entre prácticamente siempre y siempre respectivamente, para la mayoría de los estudiantes. Por su parte, *Ahorrar calefacción en invierno* y *depositar residuos especiales en contenedores específicos para ellos*, la Me varió entre 3 para ambos indicadores en el grupo A (SDA = 0,928 y SDA = 1,081 respectivamente) y 2 para ambos indicadores en el grupo B (SDB = 0,997 y SDB = 1,137 respectivamente), lo cual revela que en el primer caso se trata de hábitos que se realizan siempre para la mayoría y en el segundo, se realizan normalmente.

En relación a estas cuatro conductas, las valoraciones muestran que los estudiantes son conocedores de las consecuencias de sus acciones y el impacto que estas tienen sobre el entorno. Sin embargo, los hábitos sostenibles que declaran realizar los estudiantes en menor medida son: *Depositar los medicamentos caducados en contenedores especiales*, la valoración obtenida parece

impresionante, ya que la mayoría de los encuestados han respondido nunca en ambos grupos y con una dispersión similar (Me= 0 para A y B; SDA = 1,280; SDB = 1,188). Asimismo, *Llevar ropa a contenedores especiales para su reciclaje y comprar productos a granel*, la respuesta mayoritaria ha sido nunca en el caso del grupo A (Me = 0 para ambos indicadores; SDA = 1,195 y SDA = 0,686 respectivamente) o muy ocasionalmente en el caso del grupo B (Me = 1 para ambos indicadores; SDB = 1,074 y SDB = 0,859 respectivamente). Estos resultados revelan la necesidad urgente de desarrollar en los estudiantes competencias transversales clave para la sostenibilidad que sean pertinentes a todos los ODS. También, poder desarrollar los resultados específicos de aprendizaje necesarios para lograr un determinado ODS (UNESCO, 2017).

Por otra parte, los resultados por parte de la mayoría de los estudiantes en los dos grupos (A y B) de *normalmente* (Me = 2 para todos los indicadores) se situaron los siguientes hábitos: *Reciclar materia orgánica* (SDA = 1,298; SDB = 1,182); *Reciclar residuos domésticos* (SDA = 1,081; SDB = 0,93); *Evitar verter residuos contaminantes por la red de aguas* (SDA = 1,125; SDB = 1,141); Utilizar electrodomésticos de bajo consumo (SDA = 1,018; SDB = 0,759); Intentar reducir el consumo de agua del hogar (SDA = 1,091; SDB = 1,155).

Estos resultados demuestran un nivel aceptable de compromiso y, por tanto, hábitos sostenibles en las conductas de los 2 grupos de estudiantes.

Tabla 1. *Estadísticos descriptivos comparativos de los dos grupos (A y B). Me: Mediana; SD: Desviación Estándar*

|  | Grupo | N | M <sub>e</sub> | Media | SD |
|--|-------|---|----------------|-------|----|
|--|-------|---|----------------|-------|----|



|   |   |    |     |      |       |
|---|---|----|-----|------|-------|
| 1. ¿Reciclas residuos domésticos?   | A | 39 | 2   | 1,90 | 1,081 |
|   | B | 22 | 2   | 1,89 | ,934  |
| 2. ¿Reciclas materia orgánica?  | A | 39 | 2   | 1,55 | 1,298 |
|   | B | 22 | 2   | 1,63 | 1,182 |
| 3. ¿Tratas de imprimir solamente lo esencial?   | A | 39 | 2,5 | 2,28 | ,841  |
|   | B | 22 | 3   | 2,48 | ,802  |
| 4. ¿Depositais la ropa usada en contenedores especiales?                                | A | 39 | 0   | 1,00 | 1,195 |
|   | B | 22 | 1   | 1,00 | 1,074 |
| 5. ¿Depositais las pilas usadas y aparatos eléctricos en puntos especiales de recogida? | A | 39 | 3   | 2,10 | 1,081 |
|   | B | 22 | 2   | 1,70 | 1,137 |
| 6. ¿Llevas los medicamentos usados al Centro de Salud o a puntos de recogida?           | A | 39 | 0   | ,93  | 1,280 |
|   | B | 22 | 0   | ,89  | 1,188 |
| 7. ¿Intentas reducir el consumo de agua en casa?  | A | 39 | 1   | 1,24 | 1,091 |
|   | B | 22 | 2   | 1,89 | 1,155 |
| 8. ¿Tratas de ahorrar calefacción en invierno?  | A | 39 | 3   | 2,17 | ,928  |
|   | B | 22 | 2   | 1,93 | ,997  |
| 9. ¿Apagas las luces cuando no son necesarias?  | A | 39 | 3   | 2,69 | ,471  |
|   | B | 22 | 3   | 2,63 | ,742  |
| 10. ¿Compras productos a granel?  | A | 39 | 0   | ,55  | ,686  |
|   | B | 22 | 1   | ,74  | ,859  |
| 11. ¿Evitas verter productos contaminantes al agua?                                     | A | 39 | 2   | 1,86 | 1,125 |
|   | B | 22 | 2   | 1,93 | 1,141 |
| 12. ¿Utilizas aparatos eléctricos de bajo consumo?                                      | A | 39 | 2   | 1,59 | 1,018 |
|   | B | 22 | 2   | 2,04 | ,759  |

Cuestionario utilizado para el diagnóstico de los hábitos de consumo de los estudiantes (realización a partir de la encuesta desarrollada por el Ayuntamiento de Barcelona y el Instituto de Gobierno y Políticas Públicas; Fernández, Albareda y Vidal, 2018).

En relación a la pregunta 13: ¿Qué tipo de transporte utilizas normalmente?

En relación a los grupos (A y B) podemos observar en el grupo A, *el transporte público y el coche de uso individual* se situaron a un mismo nivel con un 26 % de las respuestas, seguidos de un 24 % de estudiantes que comparten coche, 15 % caminando, 7 % que usan moto y un 2 % en bicicleta. Mientras que el grupo B, *el transporte público* representó el 43 % de las respuestas, seguido de un 25 % de estudiantes que se desplazan a pie, un 13 % en moto, 12 % en coche compartido y un 7 % en coche individual. Ningún estudiante manifestó trasladarse en bicicleta.

Finalmente, las respuestas de los estudiantes a la pregunta número 14 ¿Qué significa para ti la palabra “sostenibilidad”? Las respuestas del grupo A fueron en relación al cuidado y respeto del medio ambiente para evitar la contaminación y el cambio climático en el planeta; ser socialmente responsables en el cuidado de los

recursos. Por otra parte, las respuestas del grupo B fueron en torno a evitar el consumo excesivo de los recursos naturales, así como el daño irreparable del planeta, los océanos por la cantidad de plástico y residuos sólidos urbanos.

## **Discusión**

Nuestra sociedad, orientada al consumo, supone una enorme amenaza sobre el planeta. Los resultados derivados de este estudio descubren valoraciones bajas en *depositar los medicamentos caducados en contenedores especiales*, hechos que descubren que los estudiantes carecen de una comprensión de los patrones y las cadenas de valor de la producción y el consumo, y la interrelación entre la producción y el consumo, oferta y demanda, sustancias tóxicas, emisiones de CO<sub>2</sub>, generación de desechos (UNESCO, 2017).

En relación con *la compra de productos a granel*, los datos obtenidos reflejan que los alumnos no están conscientes sobre la importancia de comprar la cantidad que se necesita de un alimento, pues permite ahorrar dinero, pero también, evita el desperdicio de los mismos, ya que se estima que cada año se desaprovechan más de 1.300 millones de toneladas de alimentos en buen estado en el mundo (European Commission-BIO Intelligence Service, 2010).

El concientizar a los estudiantes desde la perspectiva ambiental, social y económica del desarrollo sostenible, podría disminuir el consumo de petróleo y eliminar las emisiones de CO<sub>2</sub> y gases de efecto invernadero generados en la fabricación de los envases de plástico. Además, podría evitar las emisiones derivadas del transporte a larga distancia de los productos manufacturados con la reducción del uso de energía en la distribución (Palmarola, 2015) y se podría

fortalecer el desarrollo del comercio justo.

En tanto al *reciclado de la ropa usada*, es importante señalar que, de acuerdo a los resultados los estudiantes del grupo A manifestaron en su mayoría que nunca realizaban esta práctica, y del grupo B, muy ocasionalmente. Es muy importante que las mallas curriculares sugieran temas para informar y sensibilizar a los jóvenes sobre el cálculo y reflexión sobre su propia huella ecológica, el conocimiento sobre el análisis del ciclo de vida (ACV) de diversos productos como la ropa, los teléfonos celulares, computadoras, así como la noción de enfoques sobre economía verde, de la cuna a la cuna, economía circular, entre otros.

Finalmente, sobre la pregunta 14, de qué entienden por la palabra sostenibilidad, las respuestas de los estudiantes de ambos grupos fueron similares; todas ellas incluyeron verbos como *cuidar, conservar, respetar* en relación con *el medio ambiente, nuestro planeta*. Los estudiantes no conciben que la palabra sostenibilidad es un concepto que trasciende al propio concepto de medio ambiente, ya que incluye no solamente la búsqueda de la calidad ambiental, sino también la equidad y la justicia social; implica un abanico de conocimientos y habilidades para la acción, que incluyan criterios éticos (Martínez-Agut, Aznar, Ull y Piero, 2007).

## **Conclusiones**

Los resultados del presente estudio, sobre los hábitos de consumo de los estudiantes del 3º semestre del programa de estudios de *Creatividad e Innovación* (Grupo A. n = 39 estudiantes) de la licenciatura en Economía y Negocios Internacionales, y otro grupo de 7º semestre del programa de estudios de Optativa III (Grupo B. n = 22), de la licenciatura en Administración, revelaron *Siempre o casi*

*siempre*, conductas sostenibles entre los estudiantes como apagar las luces cuando no son necesarias, imprimir lo indispensable, ahorrar calefacción en invierno y depositar pilas y aparatos electrónicos en contenedores especiales. Sin embargo, carecen de ciertos hábitos, tales como el uso de alternativas de transporte más sostenibles, como es el uso de la bicicleta; pues las valoraciones superaron notablemente al transporte en coche particular.

En este sentido, es urgente incorporar el ODS 4, señalado en la Agenda 2030, según Naciones Unidas (2018) denominado “educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p. 27), donde se especifican las metas de cumplimiento para llevar a cabo la consecución de una educación de calidad para mejorar la vida de las personas y asegura que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles (p. 29).

Es claro hasta aquí, que las universidades no deben estar desvinculadas de este compromiso global, por el contrario, por su propia misión y la operación en diferentes entornos, deben evidenciar con el ejemplo, su aporte al desarrollo sostenible y transmitirlo a toda la comunidad académica, utilizando estrategias que lo demuestren desde las funciones sustantivas. Contar con una política de sostenibilidad que permee el quehacer institucional, incluirla en el plan de desarrollo, medir su desempeño y evaluarlo a través de los informes anuales, es la ruta para una alineación efectiva y fortalecimiento de la cultura en este campo.

Este trabajo ha permitido demostrar mediante la realización del diagnóstico sobre las conductas de consumo sostenible de los estudiantes, sentar las bases

para actualizar la pertinencia social y ambiental de los programas y contenidos de estudios, es decir, construir objetivos de aprendizaje para el ODS 12 *Producción y consumo responsables* a través del diseño de los siguientes objetivos de aprendizaje.

A continuación, se indican objetivos específicos de aprendizaje para el ODS 12, en torno a los dominios cognitivo, socioemocional y conductual como indica la Tabla 2. Además, para el ODS 12, se presentan sugerencias de temas y enfoques pedagógicos (UNESCO, 2017):

Tabla 2. *Objetivos específicos de aprendizaje para el ODS 12, en torno a los dominios cognitivo, socioemocional y conductual*

| Objetivos de aprendizaje para el ODS 12 <i>Producción y consumo responsables</i>   |   |
|--|---|
| <p>Objetivos de aprendizaje cognitivos.</p> <p><i>Estos comprenden el conocimiento y las herramientas de pensamiento necesarias para comprender mejor el ODS y los desafíos implicados en su consecución.</i></p>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El alumnado comprende cómo las decisiones de estilo de vida individual influyen el desarrollo social, económico y ambiental.</li> <li>2. El alumnado comprende los patrones y las cadenas de valor de la producción y el consumo, y la interrelación entre la producción y el consumo (oferta y demanda, sustancias tóxicas, emisiones de CO2, generación de desechos, etc.).</li> <li>3. El alumnado conoce los roles, los derechos y los deberes de los distintos actores en la producción y el consumo (empresas, municipios, legislación, consumidores, etc.).</li> <li>4. El alumnado sabe sobre las estrategias y las prácticas de producción y consumo sostenibles.</li> <li>5. El alumnado comprende los dilemas/compensaciones y los cambios sistémicos necesarios para alcanzar un consumo y una producción sostenibles.</li> </ol> |
| <p>Objetivos de aprendizaje socioemocionales.</p> <p><i>Estos incluyen las habilidades sociales que permiten a los alumnos colaborar, negociar y comunicarse con el objeto de promover los ODS, así como las habilidades, valores, actitudes de autorreflexión para desarrollarse.</i></p> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El alumnado es capaz de hablar sobre la necesidad de prácticas sostenibles en la producción y el consumo.</li> <li>2. El alumnado es capaz de motivar a otros a adoptar prácticas sostenibles en el consumo y la producción.</li> <li>3. El alumnado es capaz de diferenciar entre las necesidades y los deseos, y de reflexionar en torno a su propia conducta de consumo individual a la luz de las necesidades del mundo natural, de otras personas, culturas y países, y de las futuras generaciones.</li> <li>4. El alumnado es capaz de visualizar estilos de vida sostenibles.</li> <li>5. El alumnado es capaz de sentirse responsable de los impactos ambientales y sociales de su propia conducta individual como productor o consumidor.</li> </ol>  |

|   |  |
|---|--|
|   |  |
| <p>Objetivos de aprendizaje conductuales.</p> <p><i>Estos describen las competencias de acción.</i></p> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El alumnado es capaz de planificar, implementar y evaluar actividades relacionadas con el consumo utilizando criterios de sostenibilidad actuales.</li> <li>2. El alumnado es capaz de evaluar, participar e influenciar la toma de decisiones sobre procesos de adquisición en el sector público.</li> <li>3. El alumnado es capaz de promover patrones de producción sostenibles.</li> <li>4. El alumnado es capaz de asumir críticamente su rol como parte interesada activa en el mercado.</li> <li>5. El alumnado es capaz de desafiar las orientaciones culturales y sociales sobre consumo y producción.</li> </ol> |

Finalmente, se muestran sugerencias de temas para el ODS 12 *Consumo y producción responsables*:

- Historial de producción y consumo, patrones y cadenas de valor, y gestión y uso de recursos naturales (renovables y no renovables)
- Impactos ambientales y sociales de la producción y el consumoProducción y consumo de energía (transporte, uso comercial y residencial, energías renovables)
- Producción y consumo de alimentos (agricultura, procesamiento de alimentos, elecciones y hábitos alimentarios, generación de desechos, etc)
- Generación y gestión de desechos (prevención, reducción, reciclaje, reutilización)

- Estilos de vida sostenibles y diversas prácticas de producción y consumo sostenibles
- Sistemas de etiquetado y certificados para la producción y el consumo sostenibles
- Economía verde (de la cuna a la cuna, economía circular, crecimiento verde, decrecimiento)

Finalmente, se indican algunos enfoques pedagógicos y métodos de aprendizaje para el ODS 12 *Consumo y producción responsables*:

- Calcular y reflexionar sobre la propia huella ecológica
- Analizar diversos productos (por ejemplo, teléfonos celulares, computadores, ropa) utilizando el análisis del ciclo de vida (ACV)
- Administrar una empresa de estudiantes que fabrique y venda productos sostenibles
- Hacer juegos de rol con distintas funciones del sistema de comercio (productor, publicista, consumidor, gestor de desechos, etc.)

- Filmar cortos/documentales para hacer que los alumnos comprendan los patrones de producción y consumo.
- Crear y dirigir un proyecto de acción juvenil relacionado con la producción y el consumo por ejemplo, moda, tecnología)
- Realizar un proyecto de investigación en torno a: "¿Se trata la sostenibilidad de renunciar a cosas?"

## Referencias

Burgui, M. y Chuvieco, E. (2017). *Dimensiones éticas en los dilemas ambientales: estudio de casos*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.

Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. (1987).

European Comission-BIO Intelligence Service (2010). *Preparatory Study on Food Waste across EU 27* (Final Report). Recuperado de: [http://ec.europa.eu/environment/eussd/pdf/bio\\_foodwaste\\_report.pdf](http://ec.europa.eu/environment/eussd/pdf/bio_foodwaste_report.pdf)

Global Footprint Network (2018). *On-line home of the Ecological Footprint*. Recuperado de: <http://data.footprintnetwork.org>

Martínez-Agut, M. P., Aznar, P., Ull, M. A. y Piñero, A. (2007). Promoción de la sostenibilidad en los currícula de la enseñanza superior desde el punto de vista del profesorado: un modelo de formación por competencias. *Educatio Siglo XXI*, 25, 187-208

Naciones Unidas (2002). *Cumbre de Johannesburgo*. Nota informativa. Recuperado de: [http://www.un.org/spanish/conferences/wssd/modelos\\_ni.htm](http://www.un.org/spanish/conferences/wssd/modelos_ni.htm)



- Naciones Unidas (2015). *Transformando nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 25 septiembre de 2015. Referencia A/70/L.1. Recuperado de: [http://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S)
- Naciones Unidas. (2018). La Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. LC/G.2681-P/Rev.3.
- Palmarola, A. (2015). Eficiencia energética en flotas. VIII Congreso de AEGFA 2015 de Gestores de Flotas. Salón Internacional del Automóvil de Barcelona. Fira Barcelona-Montjuïc (12 de mayo).
- Ripple, W. J., Wolf, C., Newsome, T. M., Galetti, M., Alamgir, M., Crist, E., ... y 15,364 scientist signatories from 184 countries. (2017). World scientists' warning to humanity: A second notice. *BioScience*, 67(12), 1026-1028.
- UNESCO (2014). *Hoja de ruta para la ejecución del programa de acción mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible*. Paris. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514s.pdf>
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Paris. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>
- Vargas, J. G. (2008, diciembre). Análisis crítico de las teorías del desarrollo económico. *Econ. Gest. Desarro.*, (6), 109-131.
- World Scientists' Warning to Humanity (1992). Recuperado de: <https://www.ucsusa.org/sites/default/files/attach/2017/11/World%20Scientists%27%20Warning%20to%20Humanity%201992.pdf>

WWF (2012). *Informe Planeta Vivo 2012*. Recuperado de:

[http://www.wwf.es/noticias/informes\\_y\\_publicaciones/informe\\_planeta\\_vivo\\_2012/](http://www.wwf.es/noticias/informes_y_publicaciones/informe_planeta_vivo_2012/)

WWF (2014). *Informe Planeta Vivo 2014*. Recuperado de:

[http://www.wwf.es/noticias/informes\\_y\\_publicaciones/informe\\_planeta\\_vivo](http://www.wwf.es/noticias/informes_y_publicaciones/informe_planeta_vivo)

WWF (2016). *Informe Planeta Vivo 2016*. Recuperado de:

[http://awsassets.wwf.es/downloads/informeplanetavivo\\_2016.pdf](http://awsassets.wwf.es/downloads/informeplanetavivo_2016.pdf)

# La formación integral en el sistema educativo: de la teoría a la práctica

*Sandra Micaela Nájera Saucedo*

## Resumen

El artículo plantea la relevancia de la formación integral dentro del Sistema Educativo Mexicano. Para ello, se analiza primero, el enfoque teórico del objeto de estudio, hasta llegar a su relevancia práctica, dentro de la institución escolar y la cotidianeidad áulica. Históricamente, la formación integral como meta del Sistema Educativo en México, ha buscado el desarrollo de todas las potencialidades del educando, y se ha constituido, como una prioridad dentro del proceso educativo. Con relación a este interés, se han diseñado y puesto en operación programas, planes y proyectos interinstitucionales, que buscan promover en el educando, la construcción de conocimientos, el desarrollo de habilidades, actitudes y valores.

**Palabras clave:** Formación integral, educando, sistema educativo, política educativa, proceso educativo.

## Introducción

Desde Platón, en la Atenas posclásica, pasando por Libanio de Antioquía, en la Constantinopla del siglo IV, y Tomás de Aquino representante de la escolástica medieval, y hasta nuestros días, se considera que la educación y la formación integral, son los bienes más preciados que pueden otorgarse a las personas (Díaz, 1999). De esta manera, la formación de las nuevas generaciones a través del proceso educativo, ha preocupado y ocupado a los padres y tutores, así como a los líderes de los estados nacionales.

En consecuencia, los responsables de las políticas públicas educativas a nivel internacional, sostienen que los sistemas educativos, tienen la tarea fundamental de contribuir a la definición de un futuro, y con ello, mitigar los cambios y la incertidumbre de la sociedad actual. Para el logro de este propósito, se debe proporcionar y promover en los estudiantes, aprendizajes clave, que contribuyan de manera destacada en su desarrollo integral (SEP, 2011).

En el caso de México, el artículo Tercero Constitucional, establece que el Sistema Educativo, deberá desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad, en la independencia y en la justicia. En este marco, si se hace un recorte histórico, y se analizan los proyectos educativos de las últimas décadas, se observan amplias coincidencias entre ellos, al considerar a la educación, como el factor decisivo en el mejoramiento de las condiciones de vida del estudiante, su familia y del país en general.

Estos proyectos, sitúan a la formación integral en el centro del diseño de planes y programas de estudio. Por citar un ejemplo, en los Planes y Programas de

estudio para la Educación Primaria de 1972, se planteaba como objetivo general, estimular y lograr en el alumno comportamientos profundos, que no sólo impactaran en una retención de información, sino que, promovieran el pensamiento crítico y creador, la afectividad del estudiante, orientada por el sistema de valores predominantes y socialmente aceptados, la sociabilidad del educando y sus destrezas en el campo psicomotor (SEP, 1977).

Desde esta visión integradora, la educación impartida por el Estado Mexicano, tenía y tiene como tarea fundamental, formar en los educandos la conciencia del mundo presente, que les permitiera comprender y actuar en el mundo del futuro, para convertirse en los actores principales de una sociedad cambiante y compleja. (Solana et al., 1982).

### **Definición y rasgos de la formación integral**

La formación es un proceso social y educativo que consiste en propiciar, favorecer y estimular de forma explícita el desarrollo de las potencias y dinamismos de la persona humana (Barrera, 2004). Por su parte, la palabra integral, deviene del latín *integralis*, que comprende todos los aspectos del objeto de que se trata.

Una vez, que se tiene el significado de los vocablos por separado, se puede afirmar que la formación integral, es la acción que ejerce un grupo social a través de la cultura para potencializar y desarrollar todas las dimensiones de la persona, para sí misma y para los demás (Barrera, 2004). Desde este enfoque, el proceso educativo diseñado desde la política educativa, debe partir del estudiante, del contexto y de la cultura donde se desenvuelve el educando, y lograr con ello, su realización plena, preparándolo para enfrentar con éxito los problemas existentes en la sociedad (Ruíz, 2007).

Dentro del proceso educativo, la formación integral implica una perspectiva de aprendizaje intencionada, que posibilita el desarrollo y consolidación de una personalidad responsable, ética, solidaria, crítica, participativa, creativa, y plena en capacidad para reconocer e interactuar con su entorno natural y social (Ruíz, 2007).

En este mismo sentido, Jaques Delors (1996), afirma, que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Es así que, cualquier sistema educativo, debe privilegiar la educación en sentido amplio, lo cual supone trascender su visión puramente funcionalista e instrumental (Delors, 1996).

Para el logro de este objetivo, es importante que la escuela y sus actores, asuman una responsabilidad académica estratégica, con sólidos sustentos teóricos-metodológicos de actualización continua, de diseño y organización curricular, así como innovadoras orientaciones didácticas-pedagógicas.

En los tiempos actuales, la escuela además de la formación académica tiene el reto indiscutible del fortalecimiento socioemocional de los educandos. Por ello, para el Sistema Educativo Mexicano, es de suma importancia que en los centros escolares se trabaje en torno a la formación del estudiante, visto como un ser humano completo, con necesidades y realidades diferenciadas, pero que necesita ser atendido integralmente.

La escuela en sí misma, desarrolla y fortalece herramientas socioemocionales, como el manejo y uso de estrategias de apoyo y control de las emociones; estos instrumentos, entre muchos otros que la escuela provee, facilitan que los aprendices afronten contingencias propias de la vida social actual (Lamas, 2013). En las mejores condiciones, la escuela se convierte en una red de apoyo

constante y de protección para los niños y jóvenes, a través de la acción pedagógica y didáctica de los maestros, así como las rutinas sociales propias del entorno escolar, que posibilitan que los educandos fortalezcan su desarrollo socioemocional y cognitivo, esto puede evidenciarse en la potenciación de una actuación social positiva, con el establecimiento de ambientes propios para el aprendizaje significativo y el crecimiento del alumno como persona y actor social.

### **Programas de fortalecimiento a la formación integral en educación básica. De la teoría a la práctica.**

Salud y la educación son condiciones necesarias para que niñas, niños y jóvenes se desarrollen plenamente y tengan una buena calidad de vida. Los estudiantes aprenden mejor si están sanos y está comprobado, que a mayor nivel educativo, las posibilidades de que una persona cuide su salud y evite conductas de riesgo se incrementan. La salud y la educación siempre han de ir de la mano, y la una va a ser consecuencia de la otra (SEP, 2017).

Es una realidad que en las últimas décadas, la infancia y la juventud de México y el mundo, enfrentan fuertes desafíos en el aspecto académico, socioemocional y de salud, cuyas dimensiones e implicaciones, exigen mayor coordinación y mejores respuestas por parte de las instituciones y los actores responsables en atenderlos.

Ante tales desafíos, la Secretaría de Educación Pública, conjuntamente con la Secretaría de Salud, presentaron en el año 2017, una estrategia llamada *Salud en tu Escuela* (SEP, 2017). Dicho proyecto se desarrolló en el marco del Nuevo Modelo Educativo para la educación obligatoria, el cual, en su tiempo, se planteaba como la base de la transformación educativa del país.

La base del Modelo, era que los esfuerzos del sistema educativo, se centrarían en lograr que los niños, niñas y jóvenes, obtuvieran las herramientas necesarias para alcanzar su máximo potencial, en todas las áreas de su personalidad. En este sentido, la autoridad educativa sostenía que mediante la incorporación de la atención a la salud de los estudiantes, sus habilidades socioemocionales y proyecto de vida, estarían posibilitando la construcción de elementos fundamentales y trascendentales que guiarían la formación de las nuevas generaciones de niños y jóvenes. Para el logro de la meta, se requería una estrecha colaboración entre la familia, como el primer espacio de formación, y escuela, como ámbito de intervención que coadyuva y fortalece los saberes previos y las herramientas socioemocionales de los educandos.

Con estos antecedentes, en el ciclo escolar 2020-2021, y bajo la guía de lineamientos de una nueva administración federal, se plantea la inclusión de una nueva asignatura en los Planes y Programas de la educación básica llamada “*Vida saludable*”. En esta línea de trabajo, la nueva asignatura, establece una colaboración estrecha y vinculante en la formación de la comunidad escolar, de forma tal, que se reconozca la importancia del cuidado individual y colectivo, y, a partir de ello, crear entornos saludables mediante el conocimiento y control de algunos determinantes que lleven a practicar estilos de vida saludables (SEP, 2020c).

La organización curricular de la asignatura, se encuentra inserta en el área personal y social, que comprende las asignaturas de educación física, artes y educación socioemocional. Esta nueva asignatura consta de tres ejes fundamentales: nutrición, la actividad física, la higiene y la limpieza. Es importante



destacar que Vida Saludable integra asignaturas como educación socioemocional, educación física, formación cívica y ética y conocimiento del medio/ciencias naturales. Uno de los objetivos generales de la asignatura es: desarrollar estilos de vida saludable, mediante la adquisición de hábitos relacionados con los ejes de la asignatura (SEP, 2020c).

Este nuevo proyecto curricular, se orienta a que “el trabajo conjunto de las familias y los docentes, es imprescindible para lograr aprendizajes significativos para una vida saludable y un desarrollo integral de los alumnos” (SEP, 2020a). Como se observa, el énfasis está puesto en prevenir problemas y promover la salud atendiendo los detalles de la vida diaria, en un proceso continuo, permanente y de corresponsabilidad individual y colectiva (SEP, 2020b).

La asignatura se fundamenta en la toma de decisiones informadas de las niñas, niños y adolescentes, sobre salud y medio ambiente. La autoridad educativa establece (SEP, 2020c), que el enfoque de la asignatura será:

**Integral**, por la visión de salud pública que considera determinantes sociales de estilos de vida, y no sólo aspectos biológicos e individuales.

**Vivencial**, ya que fomenta experiencias educativas en las que se ponen en práctica principios y valores asociados a una vida saludable.

**Dialógico y reflexivo**, al promover la formación de estilos de vida saludables a través del diálogo, la reflexión y el juicio crítico.

A los elementos arriba señalados, se podría agregar que el enfoque tendría que darle valor al proceso de interacción socio-histórico en la cognición y el aprendizaje de los estudiantes, por ser el entorno social donde la persona en formación va a desarrollar una identidad, primero individual y luego social, que se

nutre de los mecanismos que el contexto le suministra para resolver con eficacia los retos que le impone la cotidianidad.

### **Consideraciones finales**

La educación y formación integral de las nuevas generaciones, es quizá, como ya se ha señalado, uno de los propósitos más importantes para todas las sociedades humanas; sin embargo, los aspectos de esa formación han ido transformándose, por las requerimientos del contexto social, económico, tecnológico y político.

Algunos de los elementos que tienen que tomarse en cuenta, para el análisis de esta transición, es la educación socioemocional. Así, ya en los años ochenta del siglo pasado, se presentan indicios de la importancia del área socioemocional, esto puede observarse en los postulados de Howard Gardner, y su teoría de las Inteligencias Múltiples, la cual incluye a la inteligencia interpersonal y la intrapersonal, abriendo un espacio para la reconceptualización de la educación, la formación integral y el peso de las emociones en ambas (García, 2012).

Con Daniel Goleman (1995), se hizo popular la idea de una Inteligencia Emocional (IE); mientras Peter Salovey y John Mayer, establecieron la Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde un Modelo, donde conciben a la inteligencia emocional como la capacidad que desarrolla la persona para supervisar tanto sus sentimientos como los demás, para elegir esa información y orientar así su acción y pensamiento.

Con la inclusión en la educación de estos supuestos, es evidente y necesario la construcción y diseño de un modelo educativo que se caracterice por ser integral,

holístico, competente y eficaz, en el momento de incorporar la educación socioemocional y la educación académica.

La figura del docente, su mediación pedagógica-didáctica y humana, se erige como un elemento trascendental en la vida de los estudiantes, por ser un factor que en un momento dado, será coadyuvante y concluyente para acompañar al educando en su formación como persona, alcance los aprendizajes esperados y sea capaz de permanecer en la educación formal.

La colaboración de las familias, por el impacto definitivo que tienen en la formación inicial del educando a través de la participación guiada de actividades sociales (Rogoff, 1993) y de acompañamiento, se constituye como un aspecto que debe fortalecerse continuamente. Es por ello, que la institución escolar, desde este enfoque, debe establecer estrategias de comunicación efectivas con la familia del educando, mediante las siguientes acciones:

- a)** Talleres de información y orientación sobre la creación de ambientes familiares positivos que sean una red de apoyo para los niños y jóvenes (Escuelas de Padres) en formación.
- b)** Planteamiento de problemas reales de convivencia familiar para su solución también real y efectiva, con el apoyo de especialistas.
- c)** Conferencias y pláticas para padres y tutores sobre desarrollo psicosocial de niños y adolescentes, donde el punto de intersección sea el bienestar físico y socioemocional de los estudiantes, para el logro de la información integral de niños, niñas y jóvenes adolescentes.
- d)** Apoyo interinstitucional para la realización de actividades escolares, que contribuirá a promover estilos de vida saludable, la socioafectividad, la valoración

a la diversidad cultural y el respeto al contrato social, no solo en el educando sino que trasciendan a su entorno familiar y a su comunidad.

## Referencias

Barrera, F. (2009). Formación integral: Compromiso de todo proceso educativo.

*Revista Docencia Universitaria*, 10(1), 123-135 Recuperado de <http://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/1393>

Delors, J. (1966). *La educación encierra un tesoro: Informe para la UNESCO de la*

*Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12799/1847>

Díaz, L. (1999). *La educación en la antigua Grecia*. Conserjería de Educación y

Cultura de la Junta de Castilla y León. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2676>

García, J. (2012). *La educación emocional, su importancia en el proceso de*

*aprendizaje*. Revista Educación 36 (1). Recuperado de: [redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf](http://redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf)

Goleman, D. (1995). La inteligencia emocional. Recuperado de:

<https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/08/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>

Lamas, C. (2013). *Educación emocional, contribución de la escuela a la salud*

*mental infantil*. Revista Iberoamericana de Educación.

Ruiz, L. (2007). *Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético*

*de los de estudiantes*. Recuperado de: <http://www.revistauniversidad.uson.mx/revistas/19-19articulo%204.pdf>

Secretaría de Educación Pública (1977). *Plan y Programas de Estudio para la Educación Primaria. Sexto grado*. Consejo Nacional Técnico de la Educación. México, D.F.

Secretaría de Educación Pública (2011). *Aprendizajes Clave. Para la formación Integral. Plan y programa de estudios para la Educación Básica*. Recuperado de: [https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES\\_CLAVE\\_PARA\\_LA\\_EDUCACION\\_INTEGRAL.pdf](https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf)

Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo Educativo. Salud en tu escuela*. Recuperado de: [https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES\\_CLAVE\\_PARA\\_LA\\_EDUCACION\\_INTEGRAL.pdf](https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf)

Secretaría de Educación Pública (2011). *Aprendizajes Clave. Para la formación Integral. Plan y programa de estudios para la Educación Básica*. Recuperado de: [https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES\\_CLAVE\\_PARA\\_LA\\_EDUCACION\\_INTEGRAL.pdf](https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf)

Secretaría de Educación Pública (2020a). *Libro del alumno quinto grado de Primaria*. Recuperado de: <https://www.cicloescolar.mx/2020/08/libros-de-texto-quinto-grado-2020-2021.html>

Secretaría de Educación Pública (2020b). *Línea de trabajo vida saludable. Guía metodológica*. Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica.

Secretaría de Educación Pública (2020c). 10 de Agosto. # SEP Qué temas abordará la nueva asignatura Vida Saludable. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=bRUri9PCJ0w>

Solana, F., Cardiel, R., Bolaños, R. (1982). Historia de la educación pública en México. Secretaría de Educación Pública. México, D.F.

Rogoff, B. (1993). Aprendices del Pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Ediciones Paidós. Cap. 7 (Pp.179-194).

## Riesgo de deserción en estudiantes de enfermería

*Nancy Griselda Pérez Briones,*

*Ángel Eduardo Avilés Castillo,*

*Alejandro Calderón Ibarra,*

*María Teresa Rivera Morales,*

*Ángela Gabriela Molina Arriaga,*

*Irma Fabiola Covarrubias Solís.*

### Resumen

**Introducción:** El riesgo de deserción de una educación formal puede darse de forma voluntaria o de manera forzada de acuerdo con factores positivos o negativos de las circunstancias del estudiante durante sus estudios universitarios. **Objetivo:** Describir el riesgo de deserción en estudiantes de enfermería de una universidad pública de la ciudad de Piedras Negras, Coahuila. **Método:** Se realizó un estudio descriptivo transversal en 149 estudiantes de enfermería obtenidos por muestreo por conveniencia. Para la obtención de los datos se utilizó una cédula sociodemográfica, el "Cuestionario de Deserción Universitaria para estudiantes" (CDUe) y un consentimiento informado. La recolección de los datos se hizo a través de un enlace digital distribuido por redes sociales a través de los jefes de grupo. **Resultados:** Se encontró que el 24.8% de la población en estudio se encuentra sin

riesgo de deserción, el 51.6% está en alerta y el 22.9% en un riesgo evidente. Por otro lado, de acuerdo con las dimensiones, la mayoría de la población se encuentra en alerta, con un 49.7% en autoeficacia, un 50.3% en decisión vocacional, un 52.3% en los roles de apoyo funcionales, un 52.9% en soporte curricular y un 48.9% en la categoría de inserción laboral. **Discusión y Conclusión:** La deserción universitaria sigue siendo hoy uno de los principales problemas en la disciplina de enfermería, debiéndose a varios motivos, siendo el principal de ellos la falta de seguridad y vocación de los aspirantes al momento de la elección de la carrera.

**Palabras Clave:** (DeCS). Abandono escolar, estudiantes de enfermería, asunción de riesgos.

## **Introducción**

La educación superior se encuentra en constante transformación a partir de diversos factores internos y externos que la conforman y condicionan; al ser integrada por agentes y actores educativos, los fenómenos a estudiar son múltiples y diversos. La deserción, o abandono escolar, es una de las principales problemáticas que afecta al sector educativo (Gutiérrez, Vélez Díaz & López, 2021), por ello que el estudio de este fenómeno sea de gran relevancia educativa y social al verse afectados los índices de egreso y posibilidades de empleo adecuadamente remunerados.

La deserción escolar, o también llamado abandono escolar, se traduce en la reducción de número de estudiantes que han ingresado y finalizado un curso escolar, o programa de educación formal. De acuerdo con la Organización para la



Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) un 30% de los estudiantes universitarios abandona sus estudios; específicamente Latinoamérica puntúa en un 57% (Garzón Umerenkova & Gil Flores, 2017). De acuerdo con la cifra anterior, la deserción escolar es un fenómeno de relevancia a estudiar puesto que los índices de abandono de estudios son significativos y preocupantes.

González Fiegehen & Espinoza Díaz (2008, como se cita en Seminara & Aparicio, 2018) mencionan que el proceso de abandono de una educación formal puede darse de forma voluntaria o de manera forzada de acuerdo con factores positivos o negativos de las circunstancias del estudiante. A su vez, Durán & Díaz (1990, como se cita en Seminara & Aparicio, 2018) realizan la especificación de los tipos de deserción que pueden presentarse en el ámbito educativo. La deserción voluntaria; cuando el estudiante realiza el proceso administrativo por su cuenta y de forma voluntaria; la deserción incurrida, cuando el estudiante viola alguno de los artículos del reglamento escolar; y la deserción potencial, que hace referencia a cuando el estudiante no realiza el proceso académico-administrativo durante siete o más trimestres consecutivos y cuenta con un porcentaje de créditos menos al 80% del plan de estudios que cursa.

Por su parte, Castaño, Gallón, Gómez & Vásquez (2006) indican una clasificación de los tipos de abandono escolar mostrados por los estudiantes universitarios; en relación con el tiempo en el que se presenta: deserción precoz; cuando el estudiante habiendo sido admitido no se matricula; deserción temprana, cuando se abandonan los estudios dentro de los primeros cuatro meses del programa; deserción tardía, si el estudiante abandona los estudios en los últimos seis semestres. En relación con el espacio ubican: deserción interna o del programa

académico; deserción institucional, siendo un cambio a otra institución; y la completa deserción del sistema educativo.

Una vez abordada la tipología o categorías en las que se clasifica la deserción escolar en la educación universitaria, es de importancia considerar lo que la literatura aborda sobre los factores que inciden para que este fenómeno se presente. De acuerdo con Tinto (1975, como se cita en Cortés-Cáceres, Álvarez, Llanos, & Castillo, 2019) los estudiantes hacen uso de la *teoría del intercambio*, en la cual si los costos personales, llámese esfuerzo, tiempo y/o dedicación, es menor al beneficio de continuar en la institución, entonces el estudiante permanecerá; por el contrario, si los costos son mayores a los beneficios obtenidos, desertará del programa.

Al respecto, Rodríguez, Espinoza, Ramírez y Ganga (2018) sostienen que las principales razones se ubican dentro de la institución educativa y no fuera de ella, considerando que el índice de abandono escolar que se presenta en el primer año académico es significativamente superior al resto de los años que dura el programa de estudio. Mientras tanto, autores como Esteban, Bernardo, Tuero, Cervero y Casanova (2017) consideran que uno de los factores decisivos para la permanencia, es la vocación, puesto que los factores económicos solo se explican en un 3 al 5% del total de la deserción.

Por su parte y en concordancia con los factores internos que inciden en la deserción, Garzón Umerenkova y Gil Flores (2017) publican que los programas académicos que se ocupan por desarrollar habilidades en el alumnado como estrategias de elaboración y organización de la información, hábitos de estudio, autorregulación y estrategias metacognitivas, reducen en una medida significativa

el riesgo de deserción en el primer año universitario y la subsecuente retención en comparación a los programas que se centran en el manejo emocional o socialización entre los estudiantes.

A su vez, presentan una complicación de los factores de mayor incidencia y relevancia que se muestran en la literatura en relación con la deserción escolar abordados desde tres grandes categorías: personales, institucionales y circunstanciales, los cuales, pueden brindar una perspectiva desde dónde provienen las causas para deserción escolar. Entre los factores personales se presentan las variables demográficas: edad, género, raza, residencia, ingresos, nivel socio económico, educación de los padres, expectativas, apoyo familiar, responsabilidades familiares; variables individuales: estrategias y autorregulación académica, personalidad, motivación, compromiso; variables de experiencias educativas previas: rendimiento, experiencias escolares y orientaciones previas. Factores instituciones; variables burocráticas: misión, política, tamaño, presupuesto y reconocimiento de la institución; variables académicas: titulación, sistema estructural, normativo, de evaluación del profesorado (Garzón Umerenkova & Gil Flores, 2017).

Gutiérrez et al. (2021) muestran otra clasificación sobre los factores que inciden en la deserción escolar, entre ellos: factores socioculturales, asociados con los antecedentes familiares, sociales o culturales que son posibles de reproducirse; factores estructurales, relacionadas con las condiciones económicas del estudiantes, sus carencias y deficiencias que arraigan la idea de que la educación es para una élite; factores políticos, las incidencias y repercusiones el sistema educativo a partir de las políticas públicas y asignación de recursos para la

educación; factores institucionales, en donde se aborda la estructura de la institución educativa, modelos pedagógicos y oferta de programas; factores personales, lo relacionado a los estados emocionales, de salud o causas de fuerza mayor que pueden conducir al abandono académico; y factores de aprendizaje, que hacen referencia al uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje obsoletas o inadecuadas sin considerar los estilos de aprendizaje y necesidades educativas de los estudiantes. Cortés et al. (2019) refuerzan la idea de que el factor individual, asociado a la personalidad del estudiante, sus habilidades y métodos de estudio, es uno de los factores de mayor incidencia en la deserción escolar, así como el factor académico asociado a la capacidad intelectual del estudiante y su compromiso académico y vocación por el programa académico elegido.

Miño de Gauto (2021) también distingue factores internos y externos que intervienen en el fenómeno de la deserción. Como factores internos ubica: aspectos psicológicos como autoestima, estrés y temperamento, aspectos individuales como vocación, salud y perseverancia; mientras que dentro de los factores externos menciona aspectos sociológicos, institucionales, de infraestructura y ambiente; y aspectos socioeconómicos y de aplicación costo-beneficio.

Como datos de relevancia en relación con la deserción escolar universitaria, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2023) muestra en su informe *tasa de abandono escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2021/2022* que en el transcurso del año 2020-2021 se presentó un 8.8% de deserción en la educación superior en México siendo la tasa más alta presentada desde el año 2000. En tanto, en el Estado de

Coahuila de Zaragoza hasta el momento el año 2000-2001 muestra la tasa más alta con un 12.7% seguida del periodo 2020-2021 con un 11.2%.

Aunado a lo anterior, es de relevancia mencionar que de la población que no estuvo inscrita en el ciclo escolar 2021-2022 y que alguna vez asistió a la escuela en un rango de edad de 3 a 29 años, solo el 28.6% sí tenía la intención de retomar sus estudios y matricularse nuevamente. Del índice anteriormente señalado, un 25.8% corresponde a hombres y un 31.3% a las mujeres. De quienes sí piensan retomar sus estudios, el 69.5% mencionó que los retomarían en menos de un año o dos (INEGI, 2022).

Abordar el fenómeno de la deserción escolar universitaria es de relevancia preponderante tanto para la sociedad, la educación y el sector económico. Socialmente, hay generaciones que idealizan que ciertos miembros de la familia culminen un grado de estudios universitarios y puedan acceder a mejores oportunidades de empleo y estatus social (Miño de Gauto, 2021); adjudican un mayor estado de autoestima si se cumplen con las expectativas de logro planeadas (Cortés et al., 2019). Económicamente, de acuerdo con Cortés et al. (2019) las personas que desertan se encuentran en una condición de empleo desfavorable en comparación con quienes sí terminan sus estudios, incluso se confirma una diferencia de hasta un 45% en los salarios.

Por lo anterior, estudiar el fenómeno de la deserción escolar universitaria es de gran relevancia, puesto que los resultados habrán de generar propuestas activas para disminuir los índices de abandono y continuar conociendo las causas que los generan, observando si éstas son constantes o cambian de acuerdo con las cohortes generacionales coadyuvando a observar los indicadores de calidad de las

instituciones educativas para buscar las posibilidades de permanencia de los estudiantes en un intento por lograr una verdadera democracia de la educación superior (Seminara & Aparicio, 2018; Seminara, 2020).

Considerando lo anterior, es imperante para la profesión de enfermería identificar el riesgo de deserción en los estudiantes, debido a que es una disciplina que en su mayoría es de carácter vocacional y dado que uno de los objetivos principales es proporcionar cuidado a otros individuos con el fin de recuperar o mantener una salud óptima en su esfera biopsicosocial espiritual, deben estar totalmente convencidos de la elección de su carrera porque de eso dependerá su trayectoria académica durante sus estudios universitarios (Ávalos Blaser, Flores Agüero & Moena González, 2017; Vargas Porras, Parra & Roa Díaz, 2019). Por ello, el propósito de la presente investigación es describir el riesgo de deserción en estudiantes de enfermería de una universidad pública de la ciudad de Piedras Negras, Coahuila.

## **Metodología**

### ***Diseño***

Se propuso un estudio cuantitativo con diseño descriptivo y de corte transversal (Polit & Tatano Beck, 2018; Otero Escobar, 2021), que por sus características permitió describir el riesgo de deserción en estudiantes de enfermería de una universidad pública de la ciudad de Piedras Negras, Coahuila. Así mismo, este diseño permitió identificar la presencia de autoeficacia, decisión vocacional, roles de apoyo funcionales, soporte curricular e inserción laboral que son parte fundamental en la toma de decisiones al momento de desertar del programa educativo de la licenciatura en enfermería.

## ***Participantes***

La población de estudio estuvo conformada por 242 estudiantes de enfermería de una universidad pública de la ciudad de Piedras Negras, Coahuila. El muestreo fue de tipo no probabilístico por conveniencia y tomando como referencia el total de la población, se calculó la muestra a través de la fórmula para poblaciones finitas con un error de estimación de .05 y un intervalo de confianza de .95, obteniéndose una muestra de 149 participantes. Los criterios considerados para seleccionar a los participantes fueron; ser estudiante matriculado, mayor de 18 años de edad, que hubiese aceptado y firmado el consentimiento informado provisto de acuerdo con lo dispuesto en el Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud en su Título Segundo, (Capítulo I, Artículo 14, fracción V; Artículo 16, Artículo 20 y Artículo 21) a fin de garantizar el anonimato de los sujetos, su participación voluntaria, la libertad de retirar su consentimiento y dejar de participar en el estudio (Secretaría de Salud, 2014).

## ***Instrumentos***

Para la obtención de la información se generó una cédula de datos sociodemográficos que incluyó sexo, edad, semestre, estado civil, entre otras. Además, se utilizó el Cuestionario de Deserción Universitaria para Estudiantes (CDUe) (Navarro Roldán & Zamudio Sisa, 2020) para medir la deserción en estudiantes de enfermería, conformado por seis escalas con 63 ítems con escala de respuesta tipo Likert que va de 0 desacuerdo a 4 acuerdo total. Las puntuaciones directas de cada una de las dimensiones utilizadas (autoeficacia, decisión vocacional, red de apoyo funcional, red de apoyo disfuncional y soporte curricular) se ubican en tres percentiles que indican: sin riesgo, en alerta y en riesgo.

## **Procedimiento**

Se solicitó permiso a la institución educativa, una vez aceptado, se procedió a la elaboración del enlace digital a través de la plataforma Microsoft Forms que incluyó el consentimiento informado y dos apartados con los instrumentos de medición. La información se obtuvo durante el semestre enero-junio 2021, el enlace del estudio fue distribuido semanalmente por medio de los jefes de grupo mediante WhatsApp en donde se les explicó en qué consistía el instrumento y que tenían la oportunidad de desistir o continuar con la encuesta si así lo deseaban.

## **Análisis**

Para el procesamiento de los datos se utilizó el programa estadístico, Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) Versión 21 para Windows. Una vez que se culminó con la colecta de datos se procedió a la elaboración de la base de datos, se aplicó estadística descriptiva mediante la frecuencia de análisis de tendencia central y de dispersión para describir las variables sociodemográficas y la variable de estudio. Por otra parte, la consistencia del instrumento fue determinada a través del coeficiente de confiabilidad Alpha de Cronbach.

## **Resultados**

El instrumento de medición utilizado en el estudio se considera con alta consistencia interna dado que se encontró que el CDUe obtuvo un alfa de Cronbach de .917. Por otra parte, de acuerdo con las variables sociodemográficas se puede observar en la Tabla 1 que el 80.3% son mujeres y el resto hombres con una edad promedio de 20 años, edades comprendidas entre los 18 y 42 años (DE= 2.569).

En relación con el grado cursado, se encontró que la mayoría de los estudiantes están ubicados en el tercer semestre de la profesión, los cuales



representaron el 20.4% de la población total. Por otro lado, con respecto al estado civil se encontró que el 96.1% son solteros y en cuanto a la ocupación el 49.3% de los participantes estudia y trabaja (Tabla 1). Así mismo, el 53.9% viven con sus padres, y sólo el 4.6% son independientes.

Tabla 1

*Datos sociodemográficos en los estudiantes de enfermería*

| VARIABLES         | f   | %    |
|-------------------|-----|------|
| Sexo              |     |      |
| Masculino         | 30  | 19.7 |
| Femenino          | 122 | 80.3 |
| Semestre          |     |      |
| Primero           | 13  | 8.6  |
| Segundo           | 4   | 2.6  |
| Tercero           | 31  | 20.4 |
| Cuarto            | 12  | 7.9  |
| Quinto            | 22  | 14.5 |
| Sexto             | 21  | 13.8 |
| Séptimo           | 27  | 17.8 |
| Octavo            | 22  | 14.5 |
| Estado civil      |     |      |
| Soltero/a         | 146 | 96.1 |
| Casado/a          | 4   | 2.6  |
| Unión libre       | 1   | 0.7  |
| Divorciado/a      | 1   | 0.7  |
| Ocupación         |     |      |
| Estudia           | 77  | 50.7 |
| Estudia y trabaja | 75  | 49.3 |

Nota: f = frecuencia; % = porcentaje, n = 149

Referente al acceso a internet el 98.7% tiene disponibilidad en casa, el 59.9% de los encuestados posee un teléfono celular y una computadora portátil, mientras que el 100% de ellos tiene por lo menos un aparato electrónico a su disposición; el 51.3% no tuvo la necesidad de compartirlos.

Por lo que se refiere al riesgo de deserción, el 24.8% de la población en estudio se encuentra sin riesgo, el 51.6% está en alerta, mientras que el 22.9% cuenta con un riesgo evidente (Tabla 2).

Tabla 2

*Riesgo de deserción en los estudiantes de enfermería*

| Estado     | <i>f</i> | %     |
|------------|----------|-------|
| Sin riesgo | 38       | 24.8% |
| En alerta  | 79       | 51.6% |
| En riesgo  | 35       | 22.9% |

Nota: *f* = frecuencia; % = porcentaje, *n* = 149

Por otro lado, de acuerdo con las dimensiones utilizadas en el CDUe, la mayoría de la población se encuentra en alerta, con un 49.7% en autoeficacia, un 50.3% en decisión vocacional, un 52.3% en los roles de apoyo funcionales, un 52.9% en el soporte curricular y un 48.9% en la categoría de inserción laboral (Tabla 3).

Tabla 3

*Riesgo de deserción por dimensiones de los estudiantes de enfermería*

| Escala                     | Sin riesgo |      | En alerta |      | En riesgo |      |
|----------------------------|------------|------|-----------|------|-----------|------|
|                            | <i>F</i>   | %    | <i>f</i>  | %    | <i>f</i>  | %    |
| Autoeficacia               | 42         | 27.5 | 76        | 49.7 | 34        | 22.2 |
| Decisión vocacional        | 39         | 25.5 | 77        | 50.3 | 36        | 23.5 |
| Roles de apoyo funcionales | 38         | 24.8 | 80        | 52.3 | 34        | 22.2 |
| Soporte curricular         | 40         | 26.1 | 81        | 52.9 | 31        | 20.3 |
| Inserción laboral          | 40         | 26.1 | 74        | 48.9 | 36        | 23.5 |

Nota: Test CDUe; *f* = frecuencia; % = porcentaje, *n* = 149

En síntesis, los resultados muestran que menos de una cuarta parte de la población se encuentra actualmente incluida dentro de la categoría “en riesgo” (24.8%), lo cual no debería resultar alarmante a la hora de comparar los datos obtenidos mediante el instrumento. Sin embargo, cabe mencionar que un gran porcentaje de la muestra se encuentra en estado de alerta (51.6%), el cual podría en un futuro agregarse a esa sección de participantes que se encuentra en un notable riesgo de deserción.

### **Discusión y conclusión**

Los resultados del presente estudio permitieron identificar mediante un cuestionario de CDUe que, entre las características de las personas entrevistadas, se destacó que se trata de una población joven y en su mayoría mujeres (80.3%). En general se encontraron puntajes muy significativos de los 149 participantes, como lo son que tiene una edad promedio de 20 años y en su mayoría son solteros (96.1%), dado que son datos importantes y de lógica comprensión en donde también más de la mitad de ellos (50.3%) se observó en estado de alerta con respecto al riesgo de deserción escolar, siendo la decisión vocacional el factor condicionante; lo que se relaciona con Romero-Encalada, Mora-Veintimilla, Paccha-Tamay y Chamba-Tandazo (2020), quienes mostraron que el 36.51% desertaron por índole vocacional.

Referente al acoplamiento a la vida universitaria, Rueda Ramírez, Urrego Velásquez, Páez Zapata, Velásquez y Hernández Ramírez (2020) mencionaron que sólo un 83.6% tuvo un nivel de autoeficacia medio o alto, contrario a lo obtenido en esta investigación, donde se mostró que únicamente un 27.5% presenta riesgo nulo en el apartado de autoeficacia, por lo que no se considera una problemática en la

población de estudio y esto se puede deber a la percepción o creencia personal de sus propias capacidades, dado que es una carrera que involucra las habilidades prácticas.

En cuanto al factor socioeconómico, Villarreal Suárez (2017) descubrieron que la dimensión socioeconómica se relacionó significativamente con el abandono temporal de los estudiantes de la Universidad de Huánuco, a su vez que Basurto Santillan (2019) encontró que la insuficiente solvencia económica impide que los estudiantes cuenten con apoyo financiero suficiente para solventar sus estudios de principios a fin, lo cual coincide con los hallazgos obtenidos en este estudio.

Relacionado a esto, Arias Pérez, Bastidas Ramos y Salazar Mejía (2018) encontraron que el abandono de los estudios en la Universidad Técnica de Ambato se encontró ampliamente relacionado con el ámbito económico en un 48% de la población estudiada, hallazgo que coincide con los datos descubiertos por Poveda Velasco, Poveda Velasco y España Irala (2020), quienes mostraron que el factor económico tuvo un nivel de influencia del 22.80%.

Por otro lado, el 98% de la población encuestada tiene conexión a internet disponible en casa, además de contar todos ellos por lo menos con un aparato electrónico a su disposición, dicho resultado difiere con Pachay-López y Rodríguez-Gómez (2021) donde mencionan que el 68% de los estudiantes desertaron debido a problemas de conectividad. Sin embargo, a consecuencia de la COVID-19 el cambio de modalidad de lo presencial a lo virtual y del regreso a la normalidad con clases en las aulas ha traído con ello factores de riesgo de índole psicosocial que indirectamente afectan las posibilidades de deserción.

Sería importante considerar que existen estudios en donde aportan datos enfocados a los factores que implica el riesgo de deserción como son aspectos psicológicos como autoestima, estrés y temperamento, aspectos individuales como vocación, salud y perseverancia (Miño de Gauto, 2021) y aquellos también que refuerzan la idea de que el factor individual, asociado a la personalidad del estudiante, sus habilidades y métodos de estudio y el factor académico asociado a la capacidad intelectual del estudiante y su compromiso académico y vocación (Cortés et al., 2019).

En conclusión, se observa que la deserción universitaria sigue siendo hoy uno de los principales problemas en el ámbito de la educación, debiéndose a varios motivos, siendo el principal de ellos la falta de seguridad y vocación de los aspirantes al momento de la elección de una carrera universitaria (Flores Ferro, Bahamondes Acevedo, Maureira Cid & González Flores, 2019), sobre todo en la disciplina de enfermería en donde el principal factor es la vocación, seguido por el económico y el rendimiento académico, lo que puede ser a consecuencia de una escasa asesoría previa a la selección acertada de la misma durante sus estudios de educación media superior.

Por otra parte, las posibilidades económicas son además un factor determinante en la decisión de los estudiantes de continuar o no con su formación profesional, ya que no todos ellos disponen de los recursos necesarios para culminar sus estudios de manera satisfactoria, obligándolos a llevar a cabo una deserción que en el mejor de los casos puede llegar a ser temporal.

## Referencias

- Arias Pérez, M., Bastidas Ramos, M. & Salazar Mejía, C. (2018). Estudio sobre la deserción estudiantil universitaria y sus implicaciones académicas, económicas y sociales. *Boletín de Coyuntura*, (19): 9-13. <https://doi.org/10.31243/bcoyu.19.2018.677>
- Ávalos Blaser, J. L., Flores Agüero, M. G. & Moena González, B. P. (2017). Deserción de la carrera de enfermería. *Benessere. Revista de Enfermería*, 2(1): 21-30. <https://doi.org/10.22370/bre.21.2017.1327>.
- Basurto Santillan, I. J. (2019). *Factores asociados a la deserción estudiantil en la Universidad Norbert Wiener, período 2018* [Tesis de Maestría, Universidad Norbert Wiener]. Repositorio de la Universidad de Norbert Wiener. <http://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/123456789/3516>
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. & Vásquez, J. (2006). Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria. *Lecturas de Economía*, 65, 9-35. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-25962006000200001](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-25962006000200001)
- Cortés-Cáceres, S., Álvarez, P., Llanos, M., & Castillo, L. (2019). Deserción universitaria: La epidemia que aqueja a los sistemas de educación superior. *Revista Perspectiva*, 20(1): 13-25. <https://doi.org/10.33198/rp.v20i1.00017>
- Esteban, M., Bernardo, A., Tuero, E., Cervero, A. & Casanova, J. (2017). Variables influyentes en progreso académico y permanencia en la universidad. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 75-81. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.07.003>

- Flores Ferro, E., Bahamondes Acevedo, V. V., Maureira Cid, F. & González Flores, P. (2019). Motivos de deserción universitaria de estudiantes de educación física de Chile. *Revista Digital de Educación Física*, 10(57), 14-23.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6860150>
- Garzón Umerenkova, A. & Gil Flores, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 307-324.  
[https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n1.49682](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682)
- Gutiérrez A., D., Vélez Díaz, J. F., & López M., J. (2021). Indicadores de deserción universitaria y factores asociados. *Revista EducaT: Educación Virtual, Innovación y Tecnologías*, 2(1); 15-26.  
<https://doi.org/10.22490/27452115.4738>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2022). *Comunicado. Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE) 2021*.  
<https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/ENAPE/ENAPE2021.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2023). *Tasa de abandono escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2021/2022*.  
<https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=9171df60-8e9e-4417-932e-9b80593216ee>
- Miño de Gauto, M. E. (2021). Factores condicionantes de la deserción universitaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 5316–5328.  
[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i4.691](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.691)

- Navarro Roldán, C. P. & Zamudio Sisa, L. E. (2020). Cuestionario de riesgo de deserción universitaria (CDUe) basado en el modelo ecológico. *Tesis Psicológica*, 16(1): 244-263. <https://doi.org/10.37511/tesis.v16n1a12>
- Otero Escobar, A. D. (2021). Deserción escolar en estudiantes universitarios: estudio de caso del área económico-administrativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23): 2-19. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1084>
- Pachay-López, M. J. & Rodríguez-Gámez M. (2021). La deserción escolar: Una perspectiva compleja en tiempos de pandemia. *Polo del Conocimiento*, 6(1): 130-155. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2129>
- Polit, D. & Tatano Beck, C. (2018). *Investigación de Enfermería: fundamentos para el uso de la evidencia en la práctica de enfermería*, Wolters Kluwer.
- Poveda Velasco, J. C., Poveda Velasco, I. M. & España Irala, I. A. (2020). Análisis de la deserción estudiantil en una universidad pública de Bolivia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2): 151-172. <https://doi.org/10.35362/rie8223572>
- Rodríguez, A. B., Espinoza, J., Ramírez, L. J., & Ganga, A. (2018). Deserción Universitaria: Nuevo Análisis Metodológico. *Formación Universitaria*, 11(6), 107–118. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000600107>
- Romero-Encalada, I. D., Mora-Veintimilla, G. del R., Paccha-Tamay, C. L. & Chamba-Tandazo M. (2020). La deserción en la formación académica de la Carrera de Enfermería. *Dominio de las Ciencias*, 6(3): 874-884. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1435>



- Rueda Ramírez, S. M., Urrego Velásquez, D., Páez Zapata, E., Velásquez, C. & Hernández Ramírez, E. M. (2020). Perfiles de riesgo de deserción en estudiantes de las sedes de una universidad colombiana. *Revista de Psicología*, 38(1): 275-297. <http://dx.doi.org/10.18800/psico.202001.011>
- Secretaría de Salud (2014). *Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud*. [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regley/Reg\\_LGS\\_MIS.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regley/Reg_LGS_MIS.pdf)
- Seminara, M. P. & Aparicio, M. T. (2018). La deserción universitaria ¿un concepto equívoco? revisión de estudios latinoamericanos sobre conceptos alternativos. *Revista de Orientación Educativa*, 32(61), 44–72. [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/158550/CONICET\\_Digital\\_Nro.97815152-3a7f-4eef-9cc2-aa7f37b2fdfa\\_D.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/158550/CONICET_Digital_Nro.97815152-3a7f-4eef-9cc2-aa7f37b2fdfa_D.pdf?sequence=5&isAllowed=y)
- Seminara, M. P. (2020). La deserción universitaria: resiliencia como posibilidad de logro. *Revista Digital Universitaria*, 21(5): 1-11. <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.5.11>
- Vargas Porras, C., Parra, D. I. & Roa Díaz, Z. M. (2019). Factores relacionados con la intención de desertar en estudiantes de enfermería. *Revista Ciencia y Cuidado*, 16(1): 86-97. doi: <https://doi.org/10.22463/17949831.1545>
- Villarreal Suárez, Y. M. (2017). *Determinantes asociados a la deserción temporal en estudiantes de enfermería de la universidad de Huánuco - 2016* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Huánuco]. Repositorio de la Universidad de Huánuco. <http://repositorio.udh.edu.pe/123456789/391>

