

Avances de la investigación  
educativa en la  
Universidad Anáhuac

Volumen 3

Julio Herminio Pimienta Prieto  
Coordinador

deambriento  
para vivir  
primer  
México  
vid... cond  
el acceso  
palabra

50  
años  
Universidad  
Anáhuac



FACULTAD DE EDUCACIÓN

**UNIVERSIDAD ANÁHUAC**

RECTOR

P. Jesús Quirce Andrés, L.C.

VICERRECTORA ACADÉMICA

Dra. Sonia Barnetche Frías

DIRECTORA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

Dra. Luz del Carmen Dávalos Murillo

DIRECTORA DE COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL

Dra. Mariela Ezpeleta Maicas

COORDINADORA DE PUBLICACIONES ACADÉMICAS

Mtra. Alma E. Cázares Ruiz

# AVANCES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD ANÁHUAC

VOLUMEN 3

Julio Herminio Pimienta Prieto  
Coordinador

**50**  
años  
Universidad  
Anáhuac



Pimienta Prieto, Julio Herminio (coord.)

*Avances de la investigación educativa en la Universidad Anáhuac. Volumen 3/* Julio Herminio Pimienta Prieto, coordinador; Arturo de la Orden Hoz, prologuista – México : Universidad Anáhuac México Norte, 2014

250 pp.; 23 x 17 cm.

ISBN: 978-607-7652-48-9

Rústica

1. Educación -- Investigaciones -- México 2. Evaluación educativa 3. Tesis y disertaciones académicas -- Resúmenes I. Pimienta Prieto, Julio Herminio, coordinador II. Orden Hoz, Arturo de la, prologuista III. Universidad Anáhuac México Norte, Facultad de Educación.

LC: LB1028.25.M6

Dewey: 370.780972

Diseño de portada: VLA.Laboratorio Visual

Dr. Julio Herminio Pimienta Prieto

Coordinador del Centro Anáhuac en Investigación y Servicios Educativos

Universidad Anáhuac México Norte

Revisión técnica:

Dr. Juan Antonio García Fraile

Profesor titular de la Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado

Universidad Complutense de Madrid, España

Primera edición electrónica, 2014

ISBN: 978-607-7652-48-9

La presente edición de la obra

*Avances de la investigación educativa en la Universidad Anáhuac. Volumen 3*

le pertenece al editor mediante licencia exclusiva.

El editor autoriza el acceso a la totalidad de la obra para su consulta, reproducción, almacenamiento digital en cualquier dispositivo e impresión para uso personal y privado y sin fines de lucro.

Ninguna parte de la presente obra podrá ser alterada o modificada ni formar parte de nuevas obras, compilaciones o colecciones. Queda prohibida su difusión y comunicación pública en plataforma digital alguna distinta a la cual se encuentra almacenada, sin permiso previo del editor.

Derechos reservados:

© 2014, Investigaciones y Estudios Superiores SC

Universidad Anáhuac México Norte

Av. Universidad Anáhuac 46, Col. Lomas Anáhuac

Huixquilucan, Estado de México, C.P. 52786

Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana. Registro núm. 3407

# Contenido

<b>Prólogo</b>	<b>9</b>
<i>Arturo de la Orden Hoz</i>	
<b>Introducción</b>	<b>13</b>
<i>Luz del Carmen Dávalos Murillo</i>	
<b>1. Evaluación del aprendizaje de los alumnos</b>	<b>15</b>
Diseño de un manual dirigido a docentes de la materia Psicología social de la Universidad Vasconcelos de Oaxaca para promover el aprendizaje colaborativo en el aula	17
<i>Diana Calderón Cabrera</i>	
Factores en el dominio de la redacción al ingreso en la universidad	25
<i>Rosa Margarita Galán Vélez</i>	
Determinación de metabolitos sanguíneos como predictores del rendimiento académico en estudiantes de nivel superior	31
<i>José Benito Sámano Nájera</i>	
La competencia comunicativa en las Normales de especialización	47
<i>Flor de Ma. Martell Ibarra</i>	
Factores profesionales de los directores que influyen en el rendimiento escolar	53
<i>María Luisa Mendieta Hernández</i>	
<b>2. Evaluación curricular</b>	<b>59</b>
Propuesta de instrumento dirigido a egresados para la evaluación sistemática del programa de la Maestría en Educación	61
<i>Diana Ivet Romero Zanabria</i>	

<b>3. Evaluación de la docencia</b>	<b>71</b>
La labor docente en centros de formación de institutos de vida consagrada <i>Liliana Carolina Esmenjaud Zermeño</i>	73
Efecto de la retroalimentación en el desempeño docente evaluado a través de las puntuaciones que otorgan los alumnos en las asignaturas clínicas odontológicas <i>José Francisco Gómez Clavel</i>	79
Propuesta de evaluación de la docencia en el posgrado de la Universidad Anáhuac <i>Olga Grijalva Martínez</i>	85
La medida de la satisfacción laboral de los profesores universitarios mexicanos <i>Claudia Ochoa Millán</i>	91
Prácticas y concepciones de evaluación de la docencia en universidades colombianas <i>Juan Vicente Ortiz Franco</i>	95
<b>4. Evaluación de las facetas educativas en contextos escolares específicos</b>	<b>103</b>
Evaluación del nivel de progreso de una escuela secundaria con respecto a la incorporación de las TIC: el caso de una escuela particular del municipio de Naucalpan <i>María Isabel Güemes Fernández</i>	105
Aplicación de un modelo de calidad para la evaluación del Bachillerato Universitario en la Modalidad a Distancia de la Universidad Autónoma del Estado de México <i>Verónica Pichardo Cueva</i>	115
<b>5. Evaluación de programas específicos de intervención educativa</b>	<b>121</b>
La educación ambiental en el nivel medio básico. Propuesta de estrategias de instrucción desde la perspectiva constructivista <i>Roberto Carbia Setteducato</i>	123
Diseño y propuesta de una estrategia para la enseñanza-aprendizaje metacognitivo de habilidades para profesores de educación primaria <i>Verónica Gutiérrez Soriano</i>	129

Filosofía de la educación a la luz del realismo crítico. Una propuesta para la enseñanza de la asignatura <i>Amira Rebeca Litmanowicz Frank</i>	137
Evaluación de una intervención educativa para promover el cambio conceptual y formas de interacción en estudiantes de enfermería <i>Laura Morán Peña</i>	145
Diseño y validación de un modelo didáctico para la educación media superior <i>Julio Herminio Pimienta Prieto</i>	153
Validación de una propuesta metodológica para la enseñanza de las matemáticas en educación secundaria <i>Julio Herminio Pimienta Prieto</i>	159
Evaluación de un Programa Remedial dirigido a estudiantes universitarios en situación de riesgo académico <i>Paulina Toledo Cortina</i>	165
<b>6. Liderazgo académico y dirección institucional</b>	<b>181</b>
La responsabilidad social universitaria: una propuesta para construir los ámbitos que la integran <i>Sonia Barnetche Frías</i>	183
El proceso de acreditación ante el CACEI. Un estudio de las visiones de los responsables <i>Enrique Cruz Gómez</i>	189
Liderazgo académico y transformacional de Eusebio Dávalos Hurtado <i>Luz del Carmen Dávalos Murillo</i>	195
Factores clave de la calidad de la educación superior: caso de la Universidad Autónoma del Estado de México <i>Felipe González Solano</i>	205
Rasgos esenciales en los bachilleratos católicos <i>Eduardo Rafael Grandío Pérez</i>	211



Valores culturales como fundamento para la formación de líderes en la Red de Universidades Anáhuac <i>Marcela de la Sota Riva Echánove</i>	217
Influencia del liderazgo del Rector en el logro de la misión de la Universidad <i>Norma Peschard Gutiérrez</i>	225
Identidad institucional en estudiantes y profesores universitarios: un estudio en dos universidades mexicanas <i>Nancy Picazo Villaseñor</i>	231
Valoraciones sobre involucramiento estudiantil en actividades extracurriculares en una universidad privada mexicana <i>José Rodrigo Pozón López</i>	241
El liderazgo de rectores-fundadores de universidades privadas en Chile: un estudio de caso <i>Roberto Andrés Vega Massó</i>	245

## Prólogo

La Universidad Anáhuac continúa su política de ofrecer a la comunidad científico-pedagógica, y a la comunidad educativa en general, los avances en el conocimiento educativo, efecto del impulso dado a la investigación en la institución y, específicamente, en los niveles de posgrado de la Facultad de Educación.

Al aceptar la elaboración de un prólogo para este volumen, el tercero que presenta avances de investigación educativa en nuestra universidad, me parece pertinente recurrir al punto de partida de mi reflexión en el prólogo al primer volumen de la serie, centrado en la consideración de que la investigación pedagógica se justifica por su efecto optimizante en la educación, hoy organizada como un sector profesional en las sociedades contemporáneas. En este sentido, la investigación pedagógica se contempla como un modo de búsqueda disciplinada de conocimiento que permita a todos los implicados saber, con la máxima precisión, **lo que se debe hacer y cómo hacer lo que se debe** para potenciar la acción social profesionalizada en que consiste la educación.

Los resultados de investigación educativa que se publican en este volumen son artículos que resumen los estudios en que se basan las tesis doctorales a los que en esta ocasión, como ya se hizo en el segundo volumen, se agregan resúmenes de tesis de maestría. Las tesis doctorales resumidas proceden de los dos programas de este nivel que ofrece la facultad de educación: el **Doctorado en Medida y Evaluación de la Intervención Educativa**, que aporta 12 de los estudios centrados, como es lógico, básicamente en el ámbito de la evaluación educativa, y el **Doctorado en Liderazgo y Dirección de Instituciones de Educación Superior**, que contribuye con 10 tesis en las que, obviamente, predomina la preocupación por los problemas relacionados con las complejas implicaciones del liderazgo y la educación. Los 8 estudios restantes incluidos en el volumen provienen del programa de **Maestría en Educación** que, aunque tratan temas educativos diferenciados, resalta la frecuencia de los problemas didácticos y la evaluación educativa.

La filosofía que subyace en la concepción, diseño, práctica didáctica y organización de los dos programas de doctorado y del programa de maestría, así como la evaluación del rendimiento académico y graduación de los estudiantes es, justamente, la de potenciar la investigación básica y aplicada como palanca decisiva para optimizar la educación. En efecto, los

programas de posgrado de la Facultad de Educación pretenden formar especialistas en evaluación y liderazgo educativos con un profundo conocimiento de la teoría, metodología y práctica así como el dominio de las destrezas implicadas en el pensamiento crítico y la solución de problemas. Están, pues, diseñados para formar líderes del pensamiento educativo con destrezas y habilidades superiores en orden a diseñar, realizar, criticar e informar sobre los procesos y resultados de las evaluaciones o las situaciones de liderazgo que permitan mejorar las intervenciones públicas y privadas tendentes a resolver problemas educativos y sociales.

La evaluación de programas educativos y la dirección y liderazgo de universidades se ofrecen en los programas de doctorado como el eje de una concentración de estudios y trabajos para desarrollar en los estudiantes las destrezas esenciales implicadas en los diferentes tipos de investigación, tanto cuantitativa como cualitativa, que puedan ser aplicadas al análisis y evaluación de los procesos y productos educativos.

La misión de ambos doctorados, pues, se concreta, por una parte, en la formación de profesionales de la evaluación educativa, o del liderazgo universitario, al más alto nivel científico, técnico y práctico, que aseguren el incremento de la calidad educativa como vía para que los individuos puedan satisfacer sus propias necesidades y aspiraciones y hacer frente eficazmente a la solución de problemas sociales o, al menos, a limitar sus efectos negativos; y, por otra parte, los programas mantienen, como exigencia básica a los candidatos, su contribución al incremento del conocimiento en sus respectivos campos de especialización. Esto supone que, junto a los conocimientos, destrezas y competencias profesionales en evaluación educativa y liderazgo en instituciones de educación superior, los programas incluirán, como requerimiento esencial para la graduación, el logro de un alto nivel en el **saber** y en el **saber hacer** de la investigación científica en estos campos, lo cual va más allá del dominio mecánico de los métodos, procedimientos y técnicas. Naturalmente, la posesión de la capacidad de aportar nuevos conocimientos científicos significativos sólo puede ser demostrada con hechos, es decir, poniendo de manifiesto que tales conocimientos se han producido. Este es el sentido de la tradicional exigencia doctoral de concebir, diseñar y realizar una investigación y defenderla razonadamente en forma de tesis frente a un jurado de reconocida competencia investigadora en el correspondiente ámbito científico.

Desde mi perspectiva, las consideraciones que preceden justifican plenamente la decisión de la Facultad de Educación y de la propia Universidad Anáhuac de publicar periódicamente los avances en el conocimiento educativo, producto de la investigación vinculada fundamentalmente a los programas de posgrado. Se trata, por un lado, de compartir con la comunidad académico-investigadora en el campo de la educación la experiencia y resultados del modelo doctoral adoptado, con una fuerte base en la investigación; y, por otro lado, hacer llegar a los responsables de centros educativos y a los docentes de todos los niveles síntesis claras, comprensivas y fiables de nuevos modos útiles y eficaces para enfrentarse con problemas educativos de distintos tipos (curriculares, didácticos, organizativos, evaluativos, etc.).

En este volumen, igual que en los dos que le precedieron, se presentan los resúmenes de las tesis estructurados en grupos, o capítulos, correspondientes a los siguientes temas de investigación:

1. Evaluación del aprendizaje de los alumnos.
2. Evaluación curricular.
3. Evaluación de la docencia.
4. Evaluación de facetas educativas en contextos escolares específicos.
5. Evaluación de programas específicos de intervención educativa.
6. Liderazgo académico y dirección institucional.

La diversidad temática y metodológica de los trabajos presentados incrementa la posibilidad de adaptación a las múltiples necesidades de educadores e investigadores derivadas de la pluralidad de modelos y métodos educativos y de investigación en el campo de las ciencias sociales.



## Introducción

Es cada vez más evidente el valor estratégico que tiene la generación, procesamiento y aplicación del conocimiento, sobre todo en el campo de la investigación educativa ya que su finalidad consiste en el interés de dar una salida lógica y científica a las necesidades de una sociedad, de un gobierno, de un sistema educativo, etc., entendiéndose como necesidad fundamental, la calidad de la educación.

En esta ocasión, y por tercera vez, presentamos los avances que ha obtenido la Facultad de Educación, por medio del Centro Anáhuac de Investigación y Servicios Educativos (CAISE), de nuestra Universidad, lo que nos enorgullece puesto que permite ver el progreso de nuestros estudiantes de posgrado en este rubro.

El presente libro constituye una recopilación de resúmenes de las tesis tanto doctorales como de maestría de nuestros posgrados, enmarcadas dentro de las dos grandes líneas de investigación: Educación y Evaluación y Liderazgo y Dirección de Instituciones Educativas. Lo anterior ratifica uno de los propósitos de la Universidad Anáhuac, que desde su fundación se ha caracterizado por un continuo avance en su desarrollo académico, apoyado en la investigación, como una forma de dar sentido a la misión de nuestra institución.

Este compendio de investigaciones muestra la preparación que nuestros egresados poseen para aportar trabajos originales al conocimiento del fenómeno educativo, atendiendo a los siguientes rubros como capítulos:

- Evaluación del aprendizaje de los alumnos.
- Evaluación curricular.
- Evaluación de la docencia.
- Evaluación de las facetas educativas en contextos escolares específicos.
- Evaluación de programas específicos de intervención educativa.
- Liderazgo académico y Dirección institucional.

Son las aportaciones a estos ámbitos las que reúne este libro. En el caso del programa de la Maestría en Educación, que también contempla otras opciones terminales, se consideraron únicamente las tesis sustentadas en un marco teórico, con procedimientos metodológicos rigurosos y que en su alcance logran una aportación al conocimiento.

Las síntesis de las tesis se han clasificado alrededor de los seis ejes temáticos mencionados anteriormente, pues, además de representar las líneas de investigación educativa que se abordan en el posgrado de la Facultad de Educación, simbolizan al sujeto-objeto central de las indagaciones: el alumno, el docente, el currículo y el contexto.

En resumen y en concordancia con lo que implica la construcción del conocimiento, la investigación que nos hemos propuesto tiene como punto de partida resolver problemas que se convierten en objeto de estudio, mismo que se enmarca en una visión compleja transdisciplinaria; y de ahí se da paso a una hipótesis, dando como resultado la mediación para llegar a un resultado o tesis.

Los resúmenes de estas investigaciones ofrecen resultados, pero sobre todo identifican áreas inciertas, confusas y de oportunidad que requieren nuestra atención. La presente publicación pretende establecer un puente de comunicación entre la investigación y la práctica educativa, y, como dice el Dr. Arturo de la Orden: “Aunque la investigación educativa aún no haya merecido un Premio Nobel, debe intensificar su silenciosa tarea con el compromiso de optimizar su objetivo de estudio: la educación”.

## **1. Evaluación del aprendizaje de los alumnos**





## **Diseño de un manual dirigido a docentes de la materia Psicología social de la Universidad Vasconcelos de Oaxaca para promover el aprendizaje colaborativo en el aula**

El aula universitaria se encuentra rodeada de conocimientos que buscan formar al futuro profesionalista, pero la formación va más allá de la información; de igual manera, implica un moldeamiento en valores y actitudes que lleven al estudiante a poseer una estructura integral (Grass, 1997).

De acuerdo con S. Schmelkes (1998), la escuela es la institución mejor dotada para implementar los valores, pues es la única institución que ofrece la posibilidad del abordaje sistemático al descubrimiento y apropiación de criterios de juicio.

Estas condiciones son presentadas en la Universidad Vasconcelos de Oaxaca que, aun siendo una institución privada con 650 estudiantes inscritos y con una visión clara de ser la universidad que oferte mayor seguridad profesional a los egresados, dotándolos de las herramientas metodológicas y humanas para atender las necesidades sociales con alta sensibilidad, que de manera ética, responsable y dinámica respondan al contexto jurídico-social regional, nacional e internacionalmente, no promueve tácitamente el aprendizaje colaborativo en el aula.

Reconociendo que es una ardua labor, se inició con los grupos de primer semestre por medio de la materia Psicología Social, mediante la aplicación de un Manual de Habilidades Cooperativas en el Aula Universitaria, que permita al docente de la materia Psicología Social poseer los fundamentos teóricos y metodológicos necesarios para planear, utilizar y evaluar técnicas que promuevan el aprendizaje colaborativo en el aula de la Universidad Vasconcelos de Oaxaca.

La estructura de la tesis está conformada, para el mejor manejo y comprensión, por los siguientes apartados:

1. **Introducción:** contiene la problemática abordada, la justificación, el objetivo general y los objetivos específicos.
2. **Antecedentes:** muestra la información teórica relevante respecto a la Psicología Social, la actitud y valor, la elaboración de un manual y el aprendizaje colaborativo en la educación superior; asimismo, presenta casos prácticos similares al del presente proyecto, concluyendo con las características contextuales del grupo de estudio.

Tesis para obtener el grado de Maestro en Educación, presentada en la Facultad de Educación en la Universidad Anáhuac, mayo de 2008. Director de tesis: Mtro. Luis Medina Velázquez.

3. **Propuesta de solución:** en primera instancia se establece la metodología empleada en la elaboración del manual, dando a conocer instrumentos y resultados. Enseguida se observan características de la propuesta, para así dar a conocer el Manual de Habilidades Cooperativas en el Aula Universitaria.
4. **Conclusiones:** manifiesta las conclusiones a las que se llegó después de realizar el proyecto, considerando alcances y limitaciones.
5. **Referencias:** orientado en referencias bibliográficas y electrónicas.
6. **Anexos:** se muestran las tablas y figuras generadas en la metodología del proyecto, así como los instrumentos diagnósticos y de evaluación.

## Método

Es un estudio descriptivo, ya que se realizó una recolección de datos para conocer el estado actual del tema de estudio (Ibáñez, 1995). De esta manera, se buscó especificar propiedad, características y rasgos sobre el valor y la actitud de cooperación de los alumnos de la materia de Psicología Social de la Universidad Vasconcelos, los valores de cooperación y respeto. La técnica fue una encuesta y se elaboró un cuestionario dirigido a los estudiantes de la materia de Psicología Social para conocer el valor y la actitud de cooperación en su entorno.

Los requerimientos para la implementación del proyecto, tanto para la etapa diagnóstica como para la propuesta, se llevaron a cabo de la siguiente manera:

1. Detección de necesidades.
  - a) Se elaboró la forma más adecuada de realizar la evaluación diagnóstica para detectar las necesidades, por lo que se eligió la implementación de tres instrumentos: el Cuestionario actitud y valor en el aula dirigido a los alumnos, la guía de entrevista docente y el cuadro analítico de los temas del programa Psicología Social con la cooperación dividido en dos partes, donde la Parte I se refiere a los temas directamente relacionados y la parte II a los indirectamente relacionados.
7. Identificación y análisis de alternativas de solución.
  - a) Se analizaron cuatro alternativas de solución, siendo la guía didáctica como escrito en el cual el docente pueda recurrir en el momento deseado, el curso propedéutico para alumnos al inicio del semestre, el tutorial en la red donde el docente pueda acceder por medio de Internet, y el Manual en curso de capacitación, en la cual se enseñe al docente las técnicas de habilidades cooperativas.

### 3. Selección de la alternativa de solución.

- a) Considerando las necesidades y el grado de pertinencia y factibilidad se eligió como alternativa de solución la elaboración de un manual debido a que resulta más viable, más económico y accesible para los docentes y la institución, además se puede otorgar a los docentes de forma escrita y dar a conocer mediante un curso de capacitación.

### 4. Definición de los objetivos de la propuesta.

- a) Se elaboraron los objetivos de la propuesta acorde con el diagnóstico de necesidades y la solución elegida, empleando la taxonomía de Bloom.

### 5. Delimitación y estructuración de sus contenidos y metodologías.

- a) De acuerdo con el diagnóstico, la solución y el aspecto teórico se estructuró el contenido incorporando aspectos conductuales, procedimentales y actitudinales (Díaz Barriga y Hernández, 2002), así como se estableció la metodología, y se elaboró el plan estratégico.

### 6. Diseño de contenido.

- a) Se decidió generar técnicas cooperativas orientadas en tres ejes: técnicas declarativas, enfocadas al conocimiento del aprendizaje colaborativo; técnicas procedimentales, enfocadas a las técnicas ya existentes que promueven la colaboración en clase; y técnicas actitudinales, enfocadas a desarrollar la actitud y valor de cooperación (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).
- b) Cada una de ellas definiendo el objetivo, la estructura, la estrategia didáctica y la forma de evaluación.

### 7. Estrategia de aplicación del material.

- a) Se consideran tres rubros como estrategias de aplicación del material, siendo en primer lugar la capacitación docente al inicio o a lo largo del semestre, donde se puede otorgar a los docentes de forma escrita y dar a conocer mediante un curso de capacitación que permita interactuar directamente conociendo ideas, dudas y actitudes respecto al tema; en segundo lugar un tutorial en la biblioteca de la Universidad, y en tercer lugar una sección en la página de Internet de la Universidad.

## 8. Formas de evaluación y seguimiento.

- a) Se consideraron como medios idóneos para la evaluación y el seguimiento aplicar el Cuestionario actitud y valor en el aula a manera de pretest-postest, realizar una entrevista al docente, la cual permita una retroalimentación sobre el manual, así como un seguimiento del mismo, por lo que se elaboró una guía de entrevista. Además también se puede dar un seguimiento por medio de entrevista a alumnos, revisión de técnicas en el aula y seguimiento por medio de coordinadores de la carrera.

## Resultados y discusión

Los tres ejes fundamentales en las que se basó el diagnóstico del grupo de estudio, son el Cuestionario valor y actitud en el aula, la entrevista docente, y el cuadro analítico de los temas del programa con la cooperación.

Los resultados arrojados por el Cuestionario valor y actitud en el aula aplicados a los alumnos de primer semestre que cursan la materia Psicología Social en la Universidad Vasconcelos de Oaxaca se muestran en seguida:

La edad de los estudiantes de la materia Psicología Social de la Universidad Vasconcelos oscila entre 17 y 24 años, siendo solteros en su totalidad, 25 de los 123 participantes se encuentran laborando a la par que estudiando su carrera, por lo que en su mayoría no trabaja, es decir, aproximadamente el 80% se encuentra dedicado únicamente a la actividad escolar. Además, se encuentra que la mayoría de los estudiantes provienen de una familia estructurada, ya que el 70% de los padres de los alumnos de Psicología Social están casados, y en un menor porcentaje son divorciados, hijos de madres solteras u otra forma de relación.

La muestra de esta investigación se encuentra dentro del ciclo vital de desarrollo en la adolescencia y juventud temprana (Woolfolk, 1996), por lo cual poseen características específicas que trascienden en el estilo de vida y la vivencia de los valores. Siendo un punto importante el manejo de la independencia, no sólo en el ámbito familiar sino también en todos los ámbitos en los cuales se desenvuelve como la escuela, que es un aspecto básico de estudio para esta investigación (Moreno, 1999).

Por otra parte, se le dio al alumno una lista de diez valores con la finalidad de ser ordenados en forma jerárquica según la importancia personal que le otorgan, por lo cual se tomó sólo el primer lugar de sus elecciones, es así como del total de encuestados se encontró que el 48% ubica en primer lugar a la familia, el 17.9% al respeto y el 2.4% a la cooperación.

El segundo eje fundamental es la entrevista docente, la cual es una entrevista semiestructurada con la finalidad de establecer el concepto del docente respecto al término cooperación, la jerarquía de valores, la percepción del docente en cuanto a la actitud de cooperación del alumno en el aula y, finalmente, las habilidades cooperativas que emplea en el desarrollo de la clase (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

El tercer eje es el cuadro analítico de los temas del programa con la cooperación, en el cual se realiza un análisis comparativo de los temas del programa de la materia Psicología Social de la Universidad Vasconcelos de Oaxaca, relacionándolo con el valor y la actitud de cooperación. La materia forma parte del tronco común, de tal manera que es impartida durante cuatro horas semanales a todos los alumnos de primer semestre sin importar la carrera elegida. Tales horas se encuentran distribuidas en dos horas por clase.

Los temas que se encuentran directamente relacionados con el valor y la actitud de cooperación, según el manejo que le proporcione el docente son el tema de actitudes y sus consecuencias en la toma de decisiones, el proceso de grupo y la psicología social como medio de desarrollo en las organizaciones y en las relaciones internacionales, los cuales se pueden observar en Clay (1999).

Es por ello que la propuesta plantea la transversalidad curricular como forma de alcanzar una vida de cooperación, con la finalidad de generar mejores condiciones para vivir y convivir, en un espacio social y personalmente diverso (Moreno, 1999).

## Conclusiones

- Los alumnos opinan que la cooperación es participar con el otro para conseguir una meta, por lo que en su opinión hacen referencia a una actitud media de la aplicación de la cooperación en el aula.
- Mientras que los alumnos perciben al docente con una alta incorporación del valor y actitud de cooperación, ellos consideran que lo incorporan de manera moderada en el salón de clases, lo cual resulta contradictorio, probablemente porque la incorporación de la cooperación en el aula no se ve reflejada en la actitud del alumno, esto puede deberse a que el docente desconoce la forma de aplicación de las técnicas cooperativas de tal forma que no genera cambios actitudinales y valorales (Grass, 1997).
- Los docentes comentan que emplean trabajos en equipo, trabajos de investigación grupal, estudios de caso y debates, pero no poseen un conocimiento claro de las técnicas de habilidades cooperativas. Además uno de los docentes menciona que dichas técnicas las emplea con poca frecuencia debido a la falta de tiempo.
- Es necesario la implementación de técnicas que desarrollen las habilidades cooperativas en formación, funcionamiento, formulación y fermentación (Díaz Barriga y Hernández, 2002), ya que el docente opina que al alumno le gusta trabajar en equipo pero toman mucho tiempo para platicar o realizar actividades diferentes al objetivo principal, por lo que requiere mucho control de grupo; los alumnos que no entienden claramente el tema les permite una retroalimentación de iguales.
- El docente afirma que es importante trabajar cooperativamente en clase, sin embargo se requiere un mayor conocimiento de técnicas, así como un mejor manejo y organización del aprendizaje colaborativo, tal como lo describe Ovejero (1990).

- Se encuentran como limitantes que el profesorado puede mostrarse renuente a aplicar técnicas ya establecidas, o bien, considerar que el tiempo destinado para el programa no permitirá el desarrollo de dichas técnicas.
- La aplicación del proyecto se encuentra supeditada a las decisiones de administrativos y directivos, en cuanto tiempo, espacio y costos.
- Los alcances generados por el proyecto permiten al docente emplear las técnicas diseñadas en este proyecto como parte intrínseca a su cátedra.
- El proyecto permite desarrollar la conciencia y habilidad para la creación propia de nuevas técnicas, ya que las técnicas son sugerencias de aplicación con la finalidad de que el docente ponga en práctica su creatividad (Díaz Barriga y Hernández, 2002).
- La propuesta puede generar un cambio institucional respecto a la incorporación de habilidades cooperativas.
- Se propone un manual con una estructura integral debido a que cubre el contenido declarativo, procedimental y actitudinal centrado en habilidades cooperativas, pero su empleo depende del manejo docente.
- Es fundamental la evaluación y seguimiento de la aplicación del manual a través de entrevistas y registros anecdóticos.
- Se requiere fortalecer el desarrollo del universitario con programas orientados a inculcar el valor y la actitud de cooperación, a través del aprendizaje colaborativo, lo cual permitiría reacciones en los ámbitos en el que se desenvuelve el alumno (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).
- Se debe tomar en cuenta que el aula es una continuidad de la vida, es donde el estudiante vive y revive las experiencias a partir de la interacción con los otros, donde acorde con Martínez, Buscarais y Bara (2002), aprende formas de relacionar su yo que más adelante llevará al campo profesional.
- El desarrollo de habilidades cooperativas implica un trabajo multidisciplinario, pues abarca a todos los componentes de la institución educativa: administrativos, directivos, docentes, alumnos y programas. Por tanto, es necesario comenzar en este ambiente, alumno-docente en el aula de la materia Psicología Social de la Universidad Vasconcelos de Oaxaca.

## Principales referencias

- Clay, H. (1999). *Introducción a la Psicología Social*. México: Trillas.
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Grass, J. (1997). *La educación de valores y virtudes en la escuela, teoría y práctica*. México: Trillas.
- Ibáñez, B. (1995). *Manual para la elaboración de tesis*. México: Trillas.
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. México: Paidós.

- Martínez, M., Buscarais, M. R. & Bara, F. E. (2002). Ética y formación universitaria. La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*. (29).
- Moreno, M. (1999). Redes y comunidades de Aprendizaje. IX Encuentro Internacional de Educación a Distancia. Universidad de Guadalajara. Guadalajara. México.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Schmelkes, S. (1998). Educación y valores: hallazgos y necesidades de investigación. *Revista Educar*. 4.
- Woolfolk, A. (1996). *Psicología educativa* (6ª ed.). México: Prentice Hall.





## Factores en el dominio de la redacción al ingreso en la universidad

La escritura desempeña funciones esenciales que tendrían que fortalecerse en los estudiantes. Más allá del valor comunicativo que posee, que le permite al individuo alcanzar objetivos fuera del entorno inmediato en el que se desenvuelve, la redacción académica es un poderoso instrumento de aprendizaje. Con ella, se aprenden conocimiento, terminología, convenciones, pero, también, se refuerzan los procesos superiores de pensamiento, como la reflexión, la planeación, la organización, la evaluación y la revisión (Carlino, 2005; Cassany, 1999; Cassany, Luna y Sanz, 2002).

Dado que la sociedad occidental privilegia la escritura como objeto e instrumento de aprendizaje, de comunicación y de evaluación, se espera que los alumnos que egresan del bachillerato sean capaces de expresarse de manera escrita con propiedad y eficacia en el ámbito académico, después de pasar doce años en la escuela.

La realidad es distinta no sólo en México. El bajo nivel de dominio de la escritura ha sido señalado con reiteración en las últimas décadas en revistas y libros especializados, así como en medios masivos de comunicación (Atienza, 1999; Ferreiro, 1993; Lillis y Turner, 2001; Páez, 1990; Rama, 1994; Scardamalia y Bereiter, 1986; Serrón, 1999). Los comentarios recurrentes muestran una preocupación social que sitúa dichas deficiencias como debilidades de los sistemas educativos. Sin embargo, aunque, *grosso modo*, los estudiantes que ingresan a la universidad cometen reiterados errores de fondo y de forma, algunos redactan mejor que otros. Mientras una minoría produce escritos claros y fluidos, con tesis central y argumentos lógicos, con puntuación, sintaxis, variedad de vocabulario y ortografía correcta, otros carecen de estas destrezas básicas comunicativas; sin embargo, la existencia de este pequeño grupo, lejos de resolver el problema, plantea interrogantes por resolver que constituyen las preguntas de la presente investigación: ¿Qué niveles de dominio de la composición escrita de textos alcanzan estudiantes que egresan del bachillerato? ¿A qué se debe que unos sepan escribir y otros no? ¿Qué características distinguen los diferentes grados de dominio? ¿Qué factores académicos y personales de los estudiantes que ingresan a la universidad se encuentran asociados con el grado de dominio de la escritura?

Tesis para obtener el grado de Doctor en Educación: Diagnóstico, Medida y Evaluación de la Intervención Educativa presentada en la Facultad de Educación en la Universidad Anáhuac, en convenio con la Universidad Complutense de Madrid, octubre de 2008. Director de tesis: Dr. Arturo de la Orden Hoz.

La tesis *Factores en el dominio de la redacción al ingreso en la universidad* plantea dos objetivos: en primer lugar, explorar la calidad de las composiciones de los alumnos que ingresan a la universidad con el fin de identificar el nivel de dominio de la escritura y, en segundo, identificar algunas variables –personales y contextuales– de incidencia en la calidad de las redacciones expositivas-argumentativas de los estudiantes.

Dos razones principales justifican la presente investigación: por una parte, hay pocos estudios en México sobre la capacidad comunicativa escrita en español como lengua materna de jóvenes que egresan del bachillerato; por otra parte, para este sector de alumnos mexicanos, en el momento de redacción de ese trabajo, faltaba determinar niveles de dominio en textos expositivos argumentativos académicos y explorar variables que incidieran en ellos. En 2006, se dieron a conocer los resultados del primer estudio nacional sobre escritura (Bacchhoff, Peón, Andrade, Rivera, 2006); no obstante, se centraron en primaria y secundaria, ciclos anteriores a la presente investigación.

La presente tesis doctoral busca subsanar parte del vacío en la investigación sobre redacción: en primer lugar, aportó información sobre la capacidad comunicativa escrita en español como lengua materna en jóvenes mexicanos; en segundo lugar, analizó un punto de corte crucial poco analizado en México que va más allá de la adquisición infantil de la escritura; en tercer lugar, partiendo de modelos de rendimiento escolar, buscó factores de incidencia en la escritura y, con ello, exploró variables que tradicionalmente –de forma recurrente en el ámbito académico– se asocian con escritura (comprensión de lectura, por ejemplo).

## Método

Se adoptó un diseño no experimental –*ex-post-facto*– para determinar la incidencia de variables teóricamente asociadas con el dominio de la redacción de textos académicos expositivos-argumentativos de alumnos de nuevo ingreso a la universidad.

Se trata de un diseño correlacional que se concreta con el análisis causal: por una parte, con la metodología de la estadística implicativa de R. Gras (Trigueros y Escandón, 2008), y, por otra, a partir de un modelo causal de ecuaciones estructurales (SEM). De manera previa, el diseño se apoyó en estudios de exploración directa, así como en un análisis estadístico descriptivo de los datos recabados. Para ello, se utilizaron los programas CHIC, AMOS y SPSS, respectivamente.

La muestra se integró con 248 estudiantes (109 mujeres y 139 hombres) de nuevo ingreso a una universidad privada de alto desempeño del Distrito Federal, en primavera (mayo) 2001. Sus edades oscilaban entre los 16 y los 24 años. Provenían de 99 preparatorias privadas y públicas de la ciudad de México y del interior de la República.

Con base en la información recabada y partiendo del modelo holístico de Salvador Mata (2002), con factores individuales y contextuales, se integró un modelo con algunos factores

personales (inherentes), académicos, lingüísticos y socioeconómicos comúnmente asociados con el éxito al escribir. Posteriormente, se evaluaron las mismas composiciones de los estudiantes y se determinó el grado de dominio de los alumnos en las variables académicas y lingüísticas del estudio. Finalmente, se exploraron posibles relaciones de unos factores con otros y se identificaron algunas variables de incidencia en la escritura.

La variable dependiente, nivel de dominio de la redacción, se midió por medio de la producción directa de un texto expositivo-argumentativo en situación de examen. Se evaluó con cuatro metodologías: holística, analítica, por bandas y por rúbricas integradas. Esta valoración múltiple permitió comparar los resultados desde enfoques complementarios.

## Resultados y discusión

El análisis indicó el bajo nivel de dominio de la escritura de los alumnos que ingresan a la universidad. En las cuatro formas de evaluación (analítica, holística, bandas y rúbrica institucional), las medias fueron de 4, 5, 6 y 5 (sobre 10), respectivamente; las modas, de 4, 2, 6 y 4, lo que indicó la magnitud del problema si se toma el 6 utilizado en el sistema educativo mexicano como medida mínima aprobatoria.

A pesar de las bajas notas de la mayor parte de los estudiantes, algunos de ellos mostraron un excelente dominio del español escrito. Obtuvieron la máxima puntuación, 10, incluso en evaluación analítica, la metodología más severa de evaluación. De especial interés para el estudio fue determinar variables de incidencia en esta capacidad lingüística.

No hubo relación significativa entre el costo anual del bachillerato de egreso pagado por los estudiantes y la calidad de sus textos. El poder adquisitivo de la familia –medido por esta variable– no fue relevante en la saturación de la variable dependiente potencialidad de acceso al inglés, a diferencia de las aportaciones de las variables de dominio del inglés. Esto significa que el mayor o menor costo invertido en la educación de los jóvenes no garantiza de manera directa el éxito al escribir.

De interés para la investigación era la detección de posibles vinculaciones entre el nivel de dominio del inglés, como capital socioeconómico cultural del estudiante, y el dominio de la redacción. En el análisis implicativo, se encontró que puntuación incide sobre comprensión auditiva en inglés y sobre lectura en inglés. Hay vinculación entre el dominio del inglés (variables socioeconómica del estudio) y el reconocimiento de la sintaxis de la lengua, destreza de mayor dificultad cognitiva. De manera general, se detectó implicación –en mayor o menor grado– entre las variables en inglés y las variables que se refieren a la escritura o al reconocimiento de aspectos normativos del español. La explicación podría residir en las habilidades, aptitudes y conocimientos transversales al aprendizaje y al dominio de lenguas –como conciencia lingüística, conocimientos gramaticales, atención a las estructuras y a las normas, aplicación de estrategias– que algunos alumnos poseen. Esto se explicaría por la experiencia académica previa del estudiante, así como por una riqueza contextual familiar y social.

Promedio de egreso del bachillerato fue la variable con los resultados más altos y homogéneos: el 90% obtuvo 8, 9 o 10 y la moda se situó en 9. Se trató, pues, de estudiantes con una trayectoria académica de éxito. Los altos promedios discreparon con los resultados en expresión escrita. Parece más fácil obtener buen promedio en la preparatoria que alcanzar una evaluación satisfactoria en redacción o en cualquier elemento lingüístico analizado en el estudio (los resultados más cercanos al promedio se obtuvieron en lectura, ortografía y acentuación).

La discrepancia indicaría la poca relación entre la escritura y las calificaciones de las materias que el promedio sintetiza. Sería indicador del poco rigor con que los profesores de las diferentes materias del bachillerato evalúan la escritura de sus respectivos exámenes y textos académicos.

Uso de la lengua —que se refiere al reconocimiento del registro académico o culto del español— fue la variable en la que los estudiantes obtuvieron las puntuaciones más bajas: cerca del 80% de los alumnos reprobaría, considerando 6 como mínima de acreditación. Los resultados insatisfactorios concuerdan con las investigaciones nacionales e internacionales: el registro coloquial parece ser la única forma de expresión de los estudiantes (López-Chávez y Arjona, 2001; Páez, 1990; Shaughnessy, 1997; White, 1992).

Por otra parte, el análisis implicativo señaló a uso de la lengua como variable de incidencia en redacción (medida ésta por evaluación por bandas y holística), así como en lectura. Esto resaltaría, una vez más, la importancia fundamental de dominar el registro académico de la lengua para tener éxito al escribir.

El análisis implicativo señaló a acentuación como variable de incidencia en ortografía, gramática del inglés y promedio. Asimismo, se relacionó con la dificultad de la carrera por estudiar (lo que coincidió con el estudio que Portilla realizó en Perú en el 2003 con estudiantes universitarios), puesto que probablemente acentuación se vincula fuertemente con promedio previo de egreso del bachillerato.

En puntuación, la media de los alumnos no alcanzó el 6. Ningún estudiante mostró dominio de los signos para puntuar.

En análisis implicativo, puntuación fue la variable de mayor vinculación con las otras. Asimismo, resultó primordial para tener éxito al escribir, de manera especial, cuando la forma de evaluación se realizó por la metodología de bandas.

La ortografía fue el rubro con los mejores resultados, a pesar de que sólo el 2.8% mostró un total dominio de las grafías. Estos resultados generan una paradoja de adquisición real y de percepción social: las calificaciones aprobatorias ni corresponden a los años previos de estudio del español (12, por lo menos) ni se perciben como logros del sistema escolar: la presencia inevitable de errores “magnífica” la intensidad del problema, dado que es el único que se advierte en una sociedad con poca conciencia lingüística.

Por último, habría que destacar dos ideas que surgen del análisis implicativo: por una parte, la importancia de uso de la lengua y de la puntuación para el dominio de la redac-

ción, medido por evaluación analítica; por otra parte, la vinculación de la redacción con todas las variables del estudio. En efecto, en primer lugar, se observó que, de todas las variables ajenas a la producción textual misma (aquellas que no se refieren a las metodologías de evaluación de la escritura), sólo uso de la lengua y puntuación implicaron –con un nivel de implicación del 75%– saber escribir, medido por evaluaciones no analíticas. En segundo lugar, del análisis se desprendió que saber escribir, medido de manera analítica, implica de alguna forma todas las variables del estudio. Visto de la manera inversa, todas las variables del estudio, de forma directa o indirecta y con diferentes grados de conexión, se vinculan con saber escribir.

Los resultados invitan a reflexionar sobre la enseñanza de la redacción y del español en nuestro país. Los estudiantes egresan con altos promedios, pero son incapaces de redactar de forma satisfactoria un texto expositivo-argumentativo. El promedio de egreso es superior a su dominio del español normativo y, por supuesto, a su capacidad de escribir un texto con registro formal en su lengua materna.

La capacidad de escribir un texto en español continúa siendo un constructo complejo, en el que inciden factores de difícil detección. Estudios como el presente, aunque con resultados y alcances acotados, son fundamentales para enriquecer la investigación, la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Analizar las habilidades de expresión escrita de los jóvenes y determinar factores que se vinculen con ellas tendrían que ser tareas preponderantes en México. El campo para la investigación educativa en el área de escritura en estudiantes que ingresan a la universidad aún permanece con amplios segmentos sin explorar.

## Principales referencias

- Atienza, E. (1999). Propuesta de evaluación del texto escrito en enseñanza secundaria. Tesis inédita. Universidad de Barcelona. Recuperado en mayo 2007 de: <http://www.tesisnred.net/TDX-1022102-113443>
- Backhoff, E., Peón, M., Andrade, E. & Rivera, S. (2006). *El aprendizaje de la expresión escrita en la educación básica en México*. México: INEE.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica* (5ª ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2002). *Enseñar lengua* (8ª ed., 1ª ed. 1994). Barcelona: Graó.
- Ferreiro, E. (1993). Alfabetización de los niños en América Latina: Language Policy, Literacy and Culture (mesa redonda), 1993 International Year for the World's Indigenous People. UNESCO. Recuperado en mayo 2004 de: [www.unesco.cl/0702.hm](http://www.unesco.cl/0702.hm)
- Lillis, T. & Turner, J. (2001). Student writing in higher education: Contemporary confusion, traditional concerns. *Teaching in Higher Education*, 6(1), 57-68.
- López-Chávez, J. & Arjona, M. (2001). *Sobre la enseñanza del español como lengua materna*. México: Edere.
- Páez, I. (1990). Algunos resultados de una investigación sobre las competencias y las deficiencias lingüísticas de los estudiantes de la usb. *Argos*, 12, 7-23.
- Portilla, L. (2003). El problema de la acentuación ortográfica de los estudiantes sanmarquinos. Tesis inédita. Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recuperado en mayo 2007 de: [http://cybertesis.unmsm.edu.pe/sisbib/2003/portilla\\_dl/html/index.html](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/sisbib/2003/portilla_dl/html/index.html)

- Rama, G. W. (coord.) (1994). Informe al Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública. Los bachilleres uruguayos: quiénes son, qué aprendieron y qué opinan, Uruguay, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (Boletín 37, agosto, 1995). Recuperado en mayo 2007 de: [www.unesco.cl/0702.htm](http://www.unesco.cl/0702.htm)
- Salvador-Mata, F. (2002). La habilidad de expresarse por escrito: una perspectiva psicolingüística y cognitiva sobre la expresión escrita (texto inédito enviado abril 2003, sin diagramas). Recuperado el 20 de septiembre de 2008 de: [http://cprazuaga.juntaextremadura.net/competencias/lengua/aspgenerales/habilidad\\_escrito.pdf](http://cprazuaga.juntaextremadura.net/competencias/lengua/aspgenerales/habilidad_escrito.pdf)
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1986). Research on written composition. En Wittrock, C. M. (ed.). *Handbook of research on teaching* (3ª ed., pp. 778-803). New York: McMillan.
- Serrón, S. (1999). La situación de la enseñanza de la lengua materna en las instituciones de educación superior. Revisión y propuesta preliminar. *Letras*. 59, 165-182.
- Shaughnessy, M. P. (1997). *Errors and expectations. A guide for the teacher of basic writing*. New York: Oxford University Press.
- Trigueros, M. & Escandón, C. (2008). Los conceptos relevantes en el aprendizaje de la graficación: un análisis a través de la estadística implicativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 13(36), marzo, 59-85.
- White, E. (1992). *Assigning, Responding, Evaluating: A Writing Teacher's Guide* (3a. ed.). New York: St. Martin's.

## **Determinación de metabolitos sanguíneos como predictores del rendimiento académico en estudiantes del nivel superior**

La investigación nace de la inquietud de estudiar temas de índole fisiológicos y su relación con el desempeño educativo de los estudiantes de niveles superiores, ya que la gran mayoría de estudios de corte educativo, abordan factores sociales y educativos y dejan fuera factores biológicos.

El siglo XXI se caracteriza por ser la era de la sociedad del conocimiento, que hoy apenas se vislumbra con todo y sus impactos de los que somos testigos. El conocimiento constituirá el valor agregado fundamental en todos los procesos de producción de bienes y servicios de un país, haciendo que el dominio del saber sea el principal factor de su desarrollo sustentable. En este siglo, la educación superior en México enfrentará a una constante evolución del entorno mundial, con un cambio tecnológico acelerado y un proceso de globalización económica, que implicarán nuevos retos y oportunidades. Es por eso que en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 se establece una estrategia clara y viable para avanzar en la transformación de México sobre bases sólidas, realistas y, sobre todo, responsables. En su eje rector de igualdad de oportunidades, destaca como premisa básica la búsqueda del Desarrollo Humano Sustentable que permita a todos los mexicanos tener una vida digna. Su propósito es el desarrollo de una atmósfera en la que todos los mexicanos puedan aumentar su capacidad, lo que significa asegurar la satisfacción de sus necesidades fundamentales como la educación, la salud, la alimentación, la vivienda y la protección a sus derechos humanos (Plan Nacional de Desarrollo, 2007).

En el ámbito educativo se han experimentado cambios significativos durante las tres últimas décadas. Estos cambios han sido inducidos por la extraordinaria dinámica en los sistemas económicos, sociales, políticos y culturales generados, la evolución científico-tecnológica, la globalización de la economía mundial, la nueva distribución internacional del trabajo en el desarrollo de las comunicaciones y los modernos sistemas de información. Esto ha provocado un proceso de evolución de los paradigmas de planeación compitiendo o bien complementando los modelos de planeación racionalizadora frente a los de planeación innova-

Tesis para obtener el grado de Doctor en Educación: Diagnóstico, Medida y Evaluación de la Intervención Educativa presentada en la Facultad de Educación en la Universidad Anáhuac, en convenio con la Universidad Complutense de Madrid, septiembre de 2010. Directora de tesis: Dra Martha Tarasco Michel.



dora, participativa y prospectiva. Se ha marcado un interés en distintos ámbitos educativos, por analizar e interpretar desde diferentes alternativas teóricas y metodológicas, los elementos que determinan el rendimiento académico. Este interés está en estrecha relación con la preocupación de la calidad de la educación superior (ANUIES, 2006).

Varios estudios a nivel mundial (García, 1994; Pollit y Cueto, 2002) han abordado el rubro del rendimiento académico de los estudiantes del nivel superior considerando las cualidades y características que tienen efectos directos o indirectos, entre los cuales se encuentran: cualidades personales heterogéneas como el sexo, el origen étnico y la capacidad, distintas experiencias preuniversitarias expresadas como el promedio de calificaciones, logros académicos y sociales; además de los antecedentes familiares diferentes como condición social, escala de valores y tipos de expectativa. Los resultados vinculados con la condición social de la familia y por consiguiente, del estudiante mismo, establecen la relación entre determinados atributos de la familia y la permanencia de los alumnos en la institución educativa, además otros factores que pueden influir en el rendimiento académico del estudiante, son la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos (Benítez, Giménez y Osicka, 2000).

Con la perspectiva de que el rendimiento académico es un fenómeno multifactorial, se expone lo siguiente: la complejidad del rendimiento académico inicia desde su conceptualización, en ocasiones se le denomina como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, pero generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas ya que se utilizan como sinónimos (Jiménez, 2000).

Este rendimiento académico como fenómeno multifactorial puede verse afectado por una alteración de metabolitos en el estudiante, particularmente en la concentración sanguínea de glucosa, hierro y hemoglobina, entre otros, del que se carece de datos experimentales suficientes que permitan establecer con certeza la interrelación que existe entre los metabolitos y rendimiento académico del alumno. Al intentar la exploración de estas interrelaciones, se puede asumir que la función cognoscitiva del escolar y su rendimiento intelectual, están influidos por su historia nutricional y el ambiente psicosocial y familiar que enmarca su crecimiento y desarrollo. Investigaciones neurofarmacológicas de Cooper y Sawaf, han revelado cambios duraderos, aunque no permanentes, en la función neuronal receptora del cerebro, como resultado de un episodio temprano de la malnutrición energético-proteica (Cooper, Valentine y Lindsay, 1999).

En lo que respecta a factores bioquímicos y rendimiento académico del estudiante, todavía existen grandes vacíos de conocimiento, debido quizá a la complejidad de los factores comprometidos (genéticos, hereditarios, ambientales, psicosociales, educativos y nutricionales) que dificultan su evaluación e interpretación y, por tanto, el diseño de investigaciones relevantes sobre el tema se tornan complejos.

En un intento de aproximar estas complejas interrelaciones, puede intuirse que la función cognoscitiva del escolar está influenciada por las concentraciones sanguíneas de gluco-

sa, proteínas, hierro, hemoglobina y triglicéridos que enmarcan su crecimiento y desarrollo. Y que por tanto, todas las acciones del Estado y la sociedad para mejorar la nutrición de madres y niños, redundarán ulteriormente en la salud y el comportamiento del alumno en la escuela, pero además, en la adolescencia deberán vigilarse todas las causas que afectan las concentraciones de estos metabolitos.

## Método

Y sin embargo, de los estudios realizados a lo largo de los últimos 20 años, para conocer los factores que afectan el rendimiento académico, se han abocado principalmente a conocer aquellos factores sociales como el nivel socioeconómico, el género humano, el lugar donde viven, la ubicación de la escuela, entre otros y factores académicos como el promedio de calificaciones del nivel de estudio anterior, el profesor, el programa académico, la institución, etcétera. Pero no han abordado el tema del nivel de los metabolitos que transportan el oxígeno al cerebro y su relación con el rendimiento académico, por lo que la presente investigación puede verse como un paradigma en el estudio interesante, para conocer la relación y la predicción de dichos metabolitos sobre el rendimiento académico.

Las estrategias metodológicas a seguir fueron las siguientes:

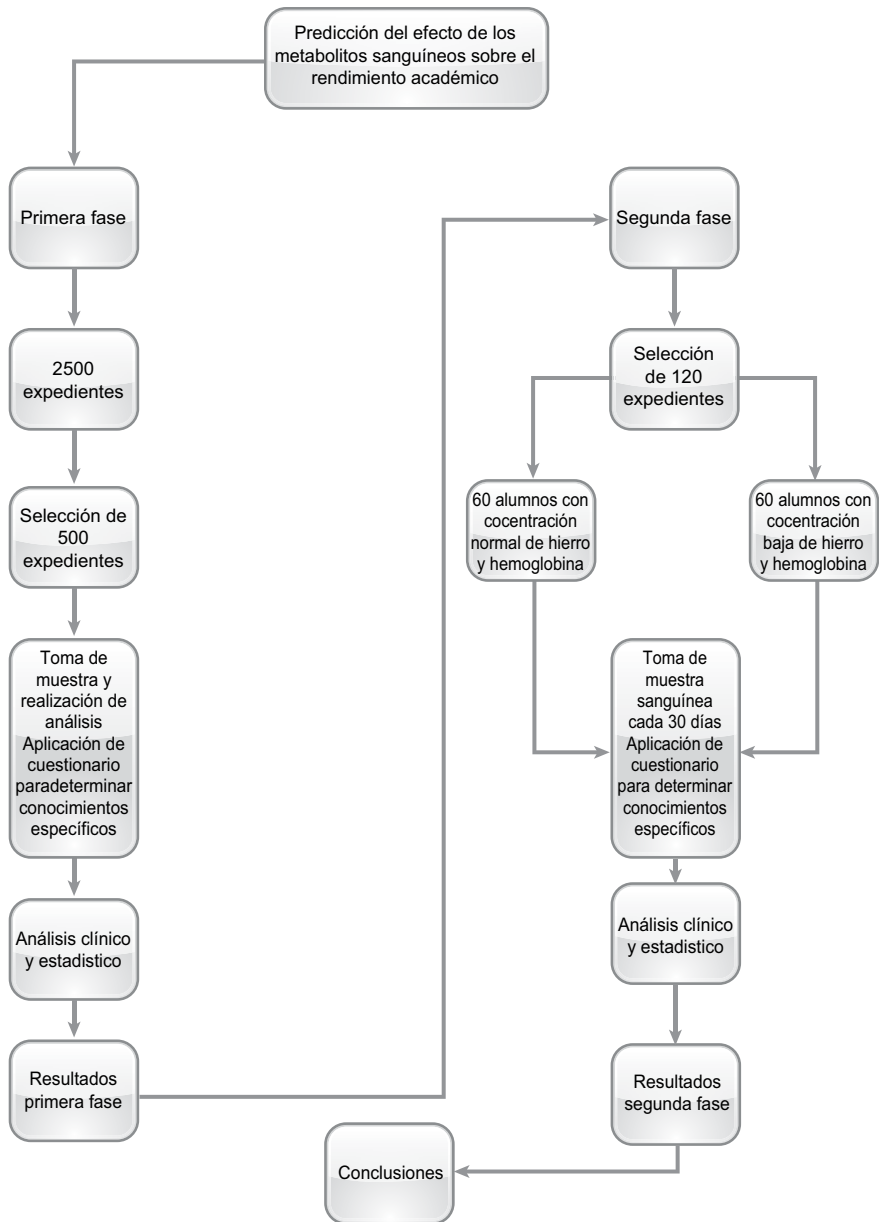
- A1.** Se trataron los términos de rendimiento académico, según los autores más representativos de este tema.
- A2.** Se desarrollaron todos los factores que repercuten en la hipoxia cerebral de acuerdo con los autores más representativos de este tema.
- A3.** Se describió la fisiología neurológica y la oxigenación cerebral de acuerdo con los autores más representativos de este tema.
- A4.** Se describió la fisiología del aprendizaje haciendo énfasis en los procesos metabólicos según los autores más representativos de este tema.
- B1.** Se analizaron los principales hallazgos bibliográficos de los factores socioeconómicos, académicos e institucionales que influyen en el rendimiento académico.
- B2.** Se estudiaron algunos factores socioeconómicos que influyen en el rendimiento académico en una muestra de la población de estudiantes de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), en dos semestres consecutivos (primera y segunda fases).
  - Para la primera fase se eligieron 500 estudiantes de diferentes facultades y semestres de una forma aleatoria tomando como base la propuesta de De la Orden (2004) y de Hernández, Fernández y Baptista (2003).
  - Para la segunda etapa se eligieron 120 estudiantes del primer semestre y se parearon en dos grupos de 60 estudiantes, y se clasificaron como “*bajo*” y “*normal*”.

- Los estudiantes fueron seleccionados a través de una invitación por escrito y con el visto bueno de sus padres.
  - Se obtuvieron los datos (nivel socio-económico, nivel de estudio de los padres, género, promedio de calificaciones obtenido en el Nivel Medio Superior) del departamento de Control Escolar de la UAEM.
- B3.** Se tomaron muestras de 7 mL. de sangre periférica para determinar las concentraciones sanguíneas de hierro, hemoglobina, glucosa, proteínas totales y triglicéridos, para tal efecto se usaron las pruebas estandarizadas del laboratorio RANDOX.
- C1.** Se llevaron a cabo las siguientes técnicas: correlación de Pearson,  $t$  de Student, regresión lineal y múltiple y árbol de decisiones.
- C2.** Se analizaron y discutieron los resultados.
- C3.** Se emitieron las conclusiones.
- D1.** El financiamiento corrió a cargo de la UAEM y del propio autor.

### **Procedimientos metodológicos**

En esta parte se describe el procedimiento que se siguió en el presente estudio. Para facilitar el entendimiento se presenta primero un diagrama de flujo y posteriormente se explica a detalle cada una de las etapas.

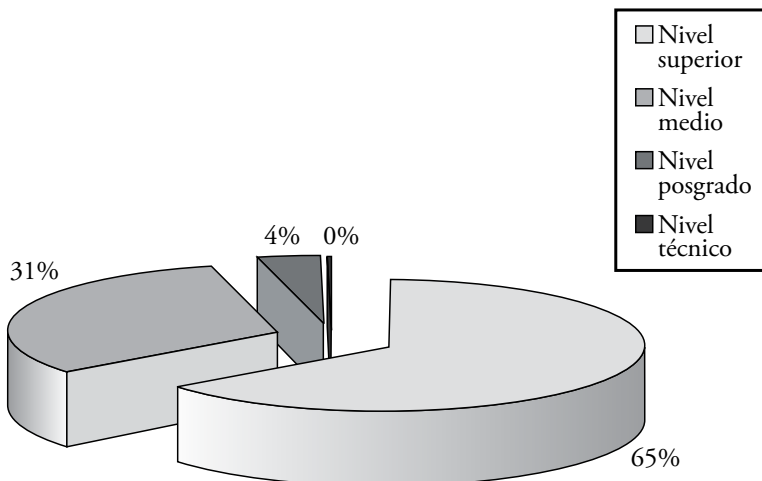
ESQUEMA I. DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN



## Muestreo

En el año 2008 la Universidad Autónoma del Estado de México tenía una población estudiantil de 85,189 estudiantes, tanto del sector dependiente como incorporado. En el ciclo escolar 2008-2009 contó con 15,259 del nivel medio superior, 32,513 de nivel superior, 124 nivel técnico y 1,825 del posgrado, dando un total de 49,721 estudiantes de la población dependiente. Los datos anteriores sirvieron de base para definir la muestra a estudiar.

FIGURA. 1. POBLACIÓN ESTUDIANTIL, CICLO ESCOLAR 2008-2009, UAEM

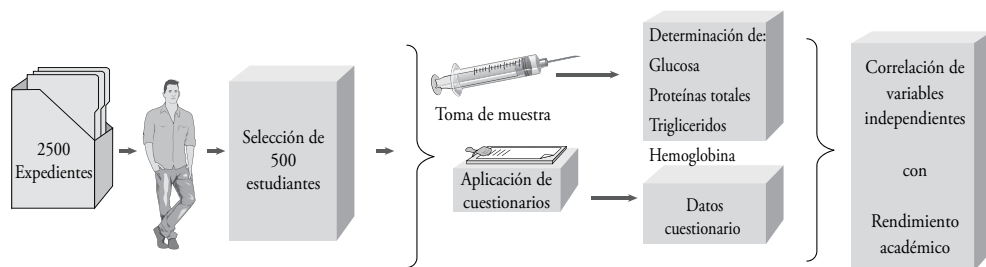


Se decidió elegir la muestra aleatoria (en un segundo momento) con un nivel de confiabilidad del 95%, según la recomendación hecha por Ellen Taylor-Powell de la Universidad de Wisconsin (De la Orden, 2004), que para la población referida, resultó de 500 sujetos.

Para aleatorizar la muestra, se seleccionaron 2,500 expedientes (500 expediente para cada semestre), se solicitó como requisito para participar en el estudio: que los alumnos cursaran uno de los semestres nones, que tuvieran el visto bueno de sus padres y estar dispuestos a participar en el estudio.

Los 100 expedientes por semestre se seleccionaron de la siguiente manera, se les asignó un número del uno al quinientos a cada expediente y utilizando una tabla de números aleatorios se seleccionaron 100 (Hernández, Fernández y Baptista, 2003), dando como resultado 500 estudiantes, de los cuales fueron 334 mujeres y 166 hombres.

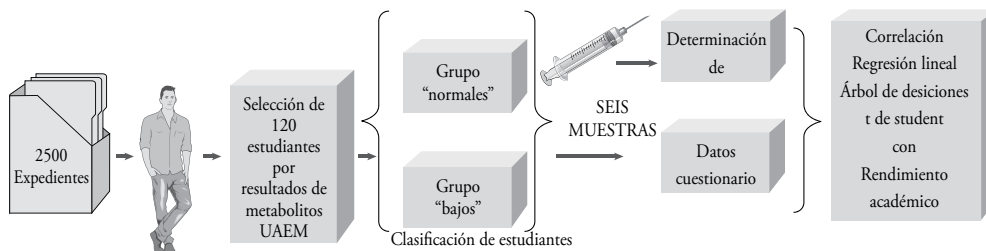
FIGURA 2. SELECCIÓN DE ESTUDIANTES PRIMERA FASE



Un semestre después, del grupo anterior de estudiantes, se pareó en dos grupos de 60 alumnos cada uno de ellos, clasificándolos como “normal” y “bajo” de acuerdo a los resultados obtenidos en su concentración sanguínea de hemoglobina y hierro. A los 120 estudiantes se les realizó un seguimiento por seis meses, tomándoles una muestra de 7 ml. de sangre por periodos de 30 días, para determinarles la concentración sanguínea de hierro y hemoglobina, excluyendo los casos en el que hubiera variaciones en la concentración de los metabolitos antes mencionados. Cabe hacer mención aquí que no se eliminaron ninguno de los 120 estudiantes que iniciaron esta segunda fase (ver figura 3).

Con los resultados obtenidos de los datos del cuestionario, del examen de conocimientos específicos y de las pruebas de laboratorio se realizaron las técnicas estadísticas de correlación de Pearson, *t* de Student para muestras independientes, la regresión lineal y el árbol de decisiones.

FIGURA 3. SELECCIÓN DE ESTUDIANTES Y PREDICCIÓN DE VARIABLES.  
SEGUNDA FASE DE LA INVESTIGACIÓN



## VARIABLES ESTUDIADAS

Tabla 1. CLASIFICACIÓN Y CODIFICACIÓN DE FACTORES QUE AFECTAN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Variables	Código	Nivel de medición	Valores
Rendimiento académico	<b>Ra</b>	Intervalar	<b>Escala de 0 a 100</b>
Calificación de conocimientos específicos	<b>Cce</b>	Intervalar	<b>Escala de 0 a 10</b>
Promedio de calificaciones del nivel medio superior	<b>Nms</b>	intervalar	<b>Escala 0-100</b>
Nivel socio-económico	<b>Nse</b>	Ordinal	1 = bajo, menos de \$5 000 2 = medio, de \$5 000 a 15 000 3 = alto más de \$15 000
Nivel de estudio de los padres	<b>Nep</b>	Ordinal	1 = primaria 2 = secundaria no terminada 3 = secundaria terminada 4 = bachillerato no terminado 5 = bachillerato terminado 6 = licenciatura no terminada 7 = licenciatura terminada 8 = Nivel posgrado
Género	<b>Sx</b>	Nominal	<b>1 femenino</b> <b>2 masculino</b>
Concentración de hierro	<b>Fe</b>	Intervalar	bajas = menores a 0.7 mg/L normales = 0.7-1.7 mg/L
Concentración de hemoglobina	<b>Hb</b>	Intervalar	bajas = menor de 11 g/dL normales = 11 a 18 g/dL
Concentración de glucosa	<b>Glu</b>	Intervalar	bajas = menor de 80 mg/dl normales = 81-100 mg/dl
Concentración de proteínas	<b>Pt</b>	Intervalar	bajas = menor de 7 g/dL normales = 7 a 9 g/dL

Concentración de triglicéridos	<b>Tg</b>	Intervalar	bajas = menor de 80 mg/dL normales = de 80 a 150 mg/dL
--------------------------------	-----------	------------	---

## Resultados y discusión

El diseño de la presente investigación no supone la aleatorización completa, porque se han utilizado muestras solamente de estudiantes que estuvieron de acuerdo en participar en el estudio, ya que algunos de ellos, principalmente en la segunda fase, no lo quisieron hacer, lo que ocasionó que la muestra fuera dirigida y por voluntarios, sin embargo, la aplicación de métodos estadísticos como son los utilizados en los análisis descriptivos e inferenciales (correlación de Pearson, *t* de Student, regresión lineal y múltiples y el árbol de decisiones, con una distribución normal), constituyen soluciones apropiadas y reconocidas (Aron, 2001), que permiten obtener resultados confiables en investigaciones de tipo educativo, lo que puede servir para una toma de decisiones correcta.

A continuación se presentan las principales tablas y figuras de los resultados obtenidos de cada una de las variables y de cada una de las técnicas estadísticas aplicadas, para ambas fases, las tablas complementarias se encuentran en el anexo III, posteriormente se hace la discusión de dichos resultados.

### *Primera fase del estudio*

- Estudio estadístico descriptivo

Caracterización de la muestra a través de un estudio descriptivo.

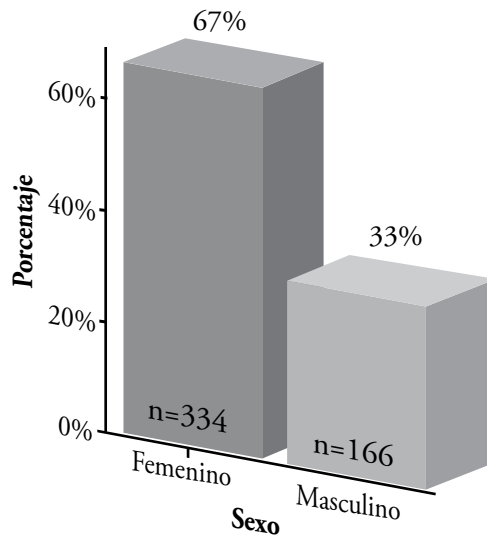
Variables independientes.

- Género

De los 500 estudiantes que participaron en el estudio, 334 fueron del sexo femenino siendo el 66.8 % y del sexo masculino 166 siendo su porcentaje igual al 33.2%



FIGURA 4. PORCENTAJES POR SEXO DE LOS ESTUDIANTES



- Promedio de calificaciones del nivel medio superior

La muestra tuvo un promedio de calificaciones del bachillerato igual a 8.4184, con una mediana de 8.4 y una moda de 8.5 (tabla 9)

- Nivel socio-económico de los padres

En la tabla 10 se presenta la frecuencia del nivel socio-económico de los padres donde el mayor porcentaje, 46%, corresponde al nivel medio, el 42.4% al nivel bajo y sólo el 11.6% al nivel más alto, por lo que la mayoría de la muestra de estudiantes tiene un nivel socio-económico medio y bajo.

- Nivel de estudio de los padres

En la figura 5 se observa que los padres de las mujeres tienen el 31% de estudios de primaria, siendo éste el valor del porcentaje más alto y el más bajo lo presenta los padres de estudiantes del género masculino el 1% del nivel sin estudios.

- Calificaciones de conocimientos específicos

De calificación de conocimientos específicos se encuentra que 47% de los estudiantes tiene un promedio de calificación en sus conocimientos específicos en un rango entre 51-60 y el 50.6%, su calificación está entre 61 y 70, siendo su promedio de la muestra igual a 71.65, en donde se puede observar que la mayoría (488) de los estudiantes obtuvieron una calificación entre 51 y 70, siendo la moda de 65.

Por lo que corresponde a la calificación de conocimientos específicos, respecto al género, se encuentra que las mujeres tienen un porcentaje mejor en los rangos de 51-60 con el 31% y en el rango de 60-70 con el 34% siendo los más altos; en esos mismos rangos los estudiantes del género masculino tienen los porcentajes del 16 y 17% respectivamente.

### *Segunda fase del estudio*

En esta segunda fase participaron 120 estudiantes y las variables independientes fueron:

- Promedio de calificaciones del nivel medio superior (Nms).
- Calificaciones de conocimientos específicos (Cce).
- Concentración sanguínea de hemoglobina (Hb).
- Concentración sanguínea de hierro (Fe).
- Concentración sanguínea de glucosa (Glu)
- La variable dependiente, el rendimiento académico, fue el promedio de calificaciones obtenido por el estudiante al finalizar el semestre (Ra).

En seguida se presentan los resultados obtenidos en esta segunda parte del estudio.

TABLA 2. RESULTADOS DEL PROMEDIO, MEDIANA Y MODA DE LAS VARIABLES ESTUDIADAS EN LA SEGUNDA FASE DE LA INVESTIGACIÓN

Variable	Promedio	Mediana	Moda
Promedio de calificaciones del nivel medio superior	8.453	8.5	7.9
Calificación de conocimientos específicos	71.72	70	65
Concentración de glucosa sanguínea	81.33 g/dL	83 g/dL	77 g/dL
Concentración de hemoglobina sanguínea	12.19 g/dL	12 g/dL	11 g/dL
Concentración de hierro sanguíneo	13.91mmol/L	13 mmol/L	12 mmol/L
Rendimiento académico	79.78	81.50	87

En la tabla 2 se observa que el promedio de calificaciones obtenida en el último semestre por los 120 estudiantes fue de 8.4, se considera como un buen promedio, no así la calificación obtenida de los conocimientos específicos que es baja con un promedio de 71.72 puntos, el promedio del rendimiento académico obtenido es de 79.78, por otro lado las variables correspondientes a los metabolitos en general se encuentran dentro de los valores normales.

- Estudios estadísticos correlacionales

Tabla de análisis de correlación entre el rendimiento académico (Ra) con el promedio de calificaciones del nivel medio superior (Nms), calificaciones de conocimientos específicos (Cce), el nivel de glucosa sanguínea (Glu), nivel de hierro sanguíneo(Fe), nivel de hemoglobina sanguínea (Hb)

TABLA 3. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CORRELACIÓN DE PEARSON DE LAS VARIABLES ESTUDIADAS EN LA SEGUNDA FASE DE LA INVESTIGACIÓN

	Glu	Fe	Hb	Nms	Cce	Ra
Glu	1	.341 <sup>*</sup>	.474 <sup>*</sup>	.211 <sup>*</sup>	.727 <sup>*</sup>	.539 <sup>*</sup>
Fe	.341 <sup>*</sup>	1	.640 <sup>*</sup>	.391 <sup>*</sup>	.352 <sup>*</sup>	.619 <sup>*</sup>
Hb	.474 <sup>*</sup>	.640 <sup>*</sup>	1	.414 <sup>*</sup>	.418 <sup>*</sup>	.668 <sup>*</sup>
Nms	.211 <sup>*</sup>	.391 <sup>*</sup>	.414 <sup>*</sup>	1	.310 <sup>*</sup>	.424 <sup>*</sup>
Cce	.727 <sup>*</sup>	.352 <sup>*</sup>	.418 <sup>*</sup>	.310 <sup>*</sup>	1	.551 <sup>*</sup>
Ra	.539 <sup>*</sup>	.619 <sup>*</sup>	.668 <sup>*</sup>	.424 <sup>*</sup>	.551 <sup>*</sup>	1

Al hacer el estudio de la correlación de Pearson entre rendimiento académico con todas las variables, se encuentra que todas las variables presentan correlación positiva con el rendimiento académico, por otro lado también se puede observar que las variables que tienen mayor correlación positiva fueron, en primer lugar, las calificaciones de conocimientos específicos con la concentración sanguínea de glucosa con un valor de  $r = 0.727$ , otras variables que tiene una correlación positiva son hierro con hemoglobina con un valor de  $r = .640$ .

Es importante mencionar que todas las variables independientes utilizadas en esta segunda fase del estudio presentan una correlación positiva robusta con la variable dependiente (el rendimiento académico). Tomando en cuenta estos resultados se decidió hacer los estudios de predicción entre las variables independientes y el rendimiento académico, utilizando las pruebas estadísticas inferenciales de la regresión lineal y múltiple y árbol de decisiones, los cuales se describen a continuación.

- Estudios estadísticos inferenciales

TABLA 4. ECUACIONES OBTENIDAS DE TODAS LAS VARIABLES ESTUDIADAS EN LA SEGUNDA FASE DE LA INVESTIGACIÓN

Variable	Ecuación	Valor de R <sup>2</sup> ajustada
Calificación obtenida en el nivel medio superior	$Y = 35.174 + 5.277(Nms)$	.173
Calificación de conocimientos específicos	$Y = 32.947 + 0.653 (Cce)$	.297
Concentración de glucosa sanguínea	$Y = 25.398 + 0.699 (Glu)$	.285
Concentración de hierro sanguíneo	$Y = 60.519 + 1.384 (Fe)$	.378
Concentración de hemoglobina	$Y = 27.065 + 4.331 (Hb)$	.441
Todas las variables	$Y = 4.934 + 1.503 (Nms) + 0.227 (Cce) + 0.171 (8Glu) + 0.588 (Fe) + 1.955 (Hb)$	.583

En la tabla anterior se muestra que la variable que tiene mayor peso en la predicción del rendimiento académico es la concentración sanguínea de hemoglobina, sin embargo, cuando se utilizan todas las variables independientes juntas se encuentran que tienen mayor peso de predicción al compararlas con las variables independientes en forma individual.

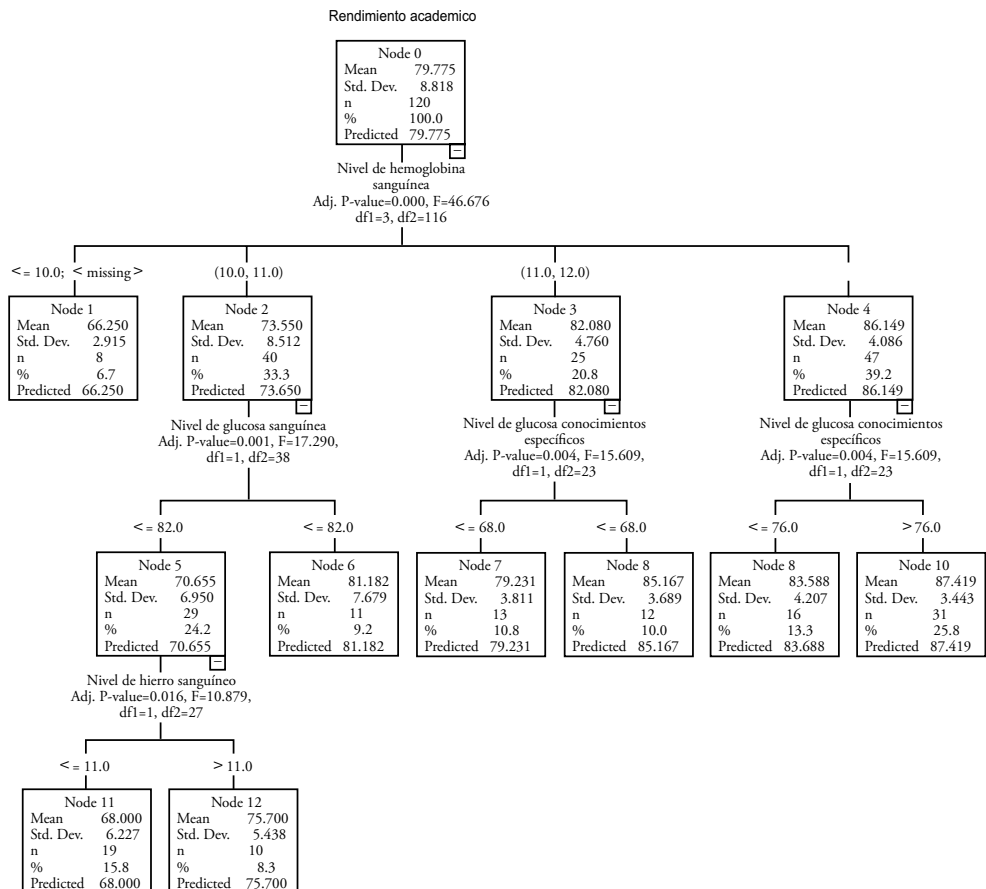
- Árbol de decisiones

Tomando en cuenta los resultados del análisis inferencial se decidió realizar el estudio estadístico del árbol de decisiones para conocer cómo se agrupan las variables, obteniéndose los siguientes resultados.

Como se observa en el árbol de decisiones (ver figura 5), el rendimiento académico se relaciona primeramente con la concentración de hemoglobina, formándose 4 nodos a concentraciones diferentes que van de menor de 10.0 g/dL para el primer grupo, de 10 a 11 /dL para el segundo grupo, de 11 a 12 g/dL y mayor a 12g/dL para el tercer y cuarto grupo respectivamente. Posteriormente en el segundo nivel se forman dos nodos para la concentración de glucosa y cuatro para las calificaciones de conocimientos específicos y finalmente, en el último nivel se forman dos nodos para la concentración de hierro, lo que nos indica que existe una relación importante entre el rendimiento académico y la concentración de hemoglobina y su relación de ésta con la concentración de glucosa y las calificaciones de conocimientos específicos.

En la presentación del marco teórico se ofreció un rico compendio de la literatura acerca de los factores que afectan el rendimiento académico, se proporcionó un panorama de múl-

FIGURA 5. ÁRBOL DE DECISIÓN



tiples estudios que se han realizado, de la gran diversidad de conceptos sobre rendimiento académico, así como de la clasificación de los factores, por lo que es difícil llegar a una conclusión tajante en pos de identificar los factores que nos predicen el rendimiento académico. Sin embargo, y de acuerdo a los resultados obtenidos, y con la intención de cumplir con el *objetivo general* de tratar de explicar la relación que existe entre el rendimiento académico y el transporte de oxígeno cerebral alterado por una baja concentración sanguínea de metabolitos, se puede concluir que:

1. En el presente estudio se encontró que las variables: sexo, nivel socioeconómico y de estudios de los padres, no presentan una correlación significativa con el rendimiento académico.

2. Las variables de tipo metabólico, como concentración sanguínea de proteínas totales, triglicéridos y requerimiento energético basal, no presentan una diferencia significativa al realizar su correlación con el rendimiento académico.
3. La concentración sanguínea de hemoglobina (Hb) se puede utilizar como un factor de predicción del rendimiento académico de los estudiantes del nivel superior
4. Se corroboró que el promedio de calificaciones obtenidas en el nivel medio superior (Nms) es un buen predictor del rendimiento académico de los estudiantes.
5. La calificación obtenida al aplicar un examen de conocimientos específicos se puede utilizar para predecir el rendimiento académico de los estudiantes, durante un estudio educativo que presente como uno de sus objetivos la predicción.
6. En el análisis de los resultados del estudio del árbol de decisiones, se encuentra que existe una relación importante entre el rendimiento académico, y la concentración sanguínea de hemoglobina, lo cual apoya el resultado obtenido al hacer el estudio de la predicción del rendimiento académico a partir de la concentración sanguínea de la hemoglobina.
7. Existe un mayor “peso” en la predicción del rendimiento académico cuando se utilizan todas las variables juntas (promedio de calificaciones obtenidas en el nivel medio superior (Nms), calificación de conocimientos específicos (Cce), concentración sanguínea de glucosa (Glu), hierro (Fe) y hemoglobina (Hb)), que usando las variables por separado.
8. En un segundo nivel del estudio del árbol de decisiones, se encuentra una relación de la concentración sanguínea de glucosa y las calificaciones de conocimientos específicos y estas dos últimas con la concentración sanguínea de hierro, lo cual apoya la propuesta de utilizar una ecuación con varias variables como predictores.
9. Existe una diferencia significativa al comparar los promedios de las variables de los estudiantes clasificados como “*bajos*” con los “*normales*”, lo que indica que son dos grupos diferentes.
10. Se encuentra un mayor “peso” en la predicción del rendimiento académico al utilizar las variables “concentración sanguínea de hemoglobina” y “hierro” en los estudiantes clasificados como “*bajos*” que en los “*normales*”,
11. Se corroboró la hipótesis planteada: “El transporte de oxígeno cerebral alterado por una baja concentración de metabolitos sanguíneos puede afectar el rendimiento académico de los estudiantes del nivel superior”, ya que existe una correlación entre la concentración baja de hemoglobina y hierro, con un bajo rendimiento académico de los estudiantes, además de que existe una relación directa en primer nivel, entre la concentración de hemoglobina y el rendimiento académico.

## Principales referencias

ANUIES. (2006). *La educación superior en el siglo XXI. Visión de la educación superior del país al 2025. Líneas estratégicas de desarrollo*. México: ANUIES.

- Aron, A. & Aron, E. (2001). *Estadísticas para Psicología* (2ª ed.). Buenos Aires: Prentice Hall.
- Benítez, M., Giménez, M. & Osicka, R. (2000). *Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿existe alguna relación?* Disponible en: [www.unne.edu.ar](http://www.unne.edu.ar)
- Cooper, H., Valentine, J. C., Lindsay, J. J. & Nye, B. (1999). Relationships between five after-school activities and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*. 91(2).
- De la Orden. (2004). Entrevista personal.
- García López, J. (1994). *El rendimiento escolar. Los alumnos y alumnas ante su éxito o fracaso*. Madrid: CEAPA-Editorial Popular.
- Hernández, S. P., Fernández, C. C. & Baptista, L. P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jiménez. (2000). *Análisis del rendimiento académico*. Disponible en: [www.perso.wanadoo.es/angel.saez/](http://www.perso.wanadoo.es/angel.saez/)
- Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. México.
- Pollit, E. & Cueto, S. (2002). *Desayuno escolar y rendimiento*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

## **La competencia comunicativa en las Normales de especialización**

El objetivo de esta tesis es evaluar la competencia comunicativa del profesor de las escuelas normales de especialización que se dedican a la formación inicial de los profesores de educación especial, por considerarla un elemento central del desempeño docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. Esta investigación surge de la necesidad de obtener mayor información y elaborar una propuesta de evaluación de la competencia comunicativa del formador de profesores en educación especial tomando en cuenta diversas miradas y a través de diferentes instrumentos y técnicas.

Cabe mencionar que mi interés proviene también de haber desarrollado mis actividades profesionales en la atención de personas con problemas en la audición y el lenguaje, lo que me motiva a la investigación de la evaluación de la competencia comunicativa, por considerarla como elemental en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Asimismo por no existir información de investigaciones realizadas en nuestro país que muestren la trascendencia de evaluar la competencia comunicativa en la formación de profesores de educación especial como una fuente enriquecedora de información, central para instrumentar estrategias de mejora del desempeño docente.

Entre las razones de dicha inquietud se encuentra que la educación en nuestro país muestra niveles bajos de rendimiento, que se reflejan a través de los resultados de diferentes pruebas nacionales e internacionales, los cuales se centran básicamente en dificultades para los procesos matemáticos, la lectura y escritura.

Asimismo, es también evidente que en la actualidad nuestra sociedad experimenta momentos de deterioro respecto a las formas de interacción, y que las mismas instituciones escolares manifiestan con el comportamiento de los alumnos y las dificultades para establecer una comunicación de excelencia por parte de los docentes, tanto con padres de familia como al interior de cada escuela.

Si se consideran estas dos problemáticas es posible advertir que un elemento importante para atenderlas es la mejora de la comunicación, haciendo un análisis minucioso muchos de



los conflictos sociales que se están viviendo provienen también de dificultades en la comunicación. Al referir un análisis hacia las escuelas lleva a pensar en la importancia que cobra la competencia comunicativa del profesor, ya que si ésta no es óptima se tiene un impacto determinante en el proceso enseñanza-aprendizaje.

De lo expuesto y considerando que un elemento central para la mejora de calidad educativa es la evaluación de todas las dimensiones institucionales y en especial de la docencia, surge esta investigación que brinda un papel de trascendencia a la educación basada en un enfoque de competencias para la formación de docentes y que pretende obtener datos precisos de una de las competencias docentes de mayor importancia: la comunicativa.

Por otro lado cabe mencionar que al considerar la docencia como un elemento central de la mejora educativa se debe poner especial atención en la formación de docentes de educación básica, ya que son ellos quienes brindan las bases del proceso educativo de todo individuo, considerando como ejes la lecto-escritura y los procesos matemáticos.

El tomar estos procesos como ejes en la formación académica de toda persona lleva obligadamente a denotar la importancia de la competencia comunicativa poniendo atención en sus dos procesos fundamentales, la comprensión y la expresión, ya que es a través de éstos que se hace posible el proceso enseñanza-aprendizaje, por lo que cualquier dificultad que se presente en la comunicación de un alumno tendrá un efecto en su desarrollo académico de manera integral.

Considerando la importancia de favorecer la competencia comunicativa del alumno para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje, el profesor debe poseer la capacidad para brindar explicaciones de diferentes formas, saber escuchar a sus alumnos, saber interpretar tanto a sus directivos como a sus compañeros y a los padres de familia.

El discurso didáctico ya sea que busque la adquisición de la competencia o el enriquecimiento del alumno que es sujeto de la enseñanza es en primer lugar un discurso programado que sólo termina con la realización de su finalidad, la programación por su parte posee sus propias reglas: la optimización del discurso, obedecer a las exigencias de la teorización (Rodríguez, 1988).

La competencia comunicativa como lo menciona Reyzabal es básica en la educación, ésta cobra una mayor importancia para el aprendizaje de diversas asignaturas como lo es historia, geografía y matemáticas entre otras (en Inclusión Educativa, 2009).

La investigación realizada por Ana María Fernández González (<http://contexto-educativo.com.ar>) denominada “La competencia comunicativa del docente: exigencia para una práctica pedagógica interactiva con profesionalismo”, explica que el educador está autorizado por la sociedad para ejercer una influencia que promueva el desarrollo personal de sus alumnos.

Algunas condiciones indispensables que menciona Romero (1999) para favorecer la competencia comunicativa en el aula son:

- Mantener un balance en la interacción, en los turnos, en los roles y en los temas.

- Mantener una relación cercana con interés comunicativo con todos los participantes.
- Hacer uso de diferentes formas de comunicación.
- Asumir un estilo conversador
- Mostrar cercanía afectiva
- Negociación de las reglas de interacción

Por otro lado, en el caso de los docentes de educación especial es también decisivo el uso de diferentes formas de comunicación como lo es la lengua de señas mexicana y la expresión corporal entre otras, lo que lleva a la reflexión del desempeño comunicativo del formador de docentes, quien además de poseer una competencia comunicativa que favorezca el aprendizaje de los futuros profesores, debe estimular dicha competencia en éstos.

Zabalza (2007), menciona que para definir a un buen profesor es preciso remitirse a su forma de explicar los contenidos, y afirma que el desempeño comunicativo es una competencia profesional relacionada con la gestión didáctica de la información, lo que la convierte en el eje del proceso enseñanza-aprendizaje.

Así, surgen los siguientes objetivos de esta investigación:

- Caracterizar, explorar y evaluar la competencia comunicativa del formador de docentes de la Escuela Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano (ENEHRL) ubicada en Monterrey, Nuevo León.
- Incorporar al instrumento de evaluación del desempeño docente de la escuela, indicadores y reactivos específicos que consideren la competencia comunicativa como un elemento fundamental.
- Establecer la concordancia entre competencia comunicativa oral y escrita.
- Identificar si existe relación entre los rasgos profesionales del profesor y su nivel de competencia comunicativa.
- Explorar la percepción de la comunidad educativa hacia la importancia de la competencia comunicativa.
- Identificar las estrategias que aparecen con mayor frecuencia en un nivel óptimo de la competencia comunicativa para presentar una propuesta de mejora considerando el impacto que esto tiene en el aprendizaje del alumno, como un futuro docente de Educación Especial.
- Difundir la importancia de implementar mejores estrategias de comunicación por parte de los profesores formadores de docentes, para incidir en la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje.

La elección de la institución en la que se realiza esta investigación (Escuela Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano, Monterrey. N.L.), se lleva a cabo por dos razones principalmente, primera por ser una institución de calidad que cuenta con dos certificaciones y segunda por las facilidades brindadas para realizar este estudio, lo que ofreció ventajas signi-

ficativas en su desarrollo. Aun considerando las posibles limitantes contextuales, como puede ser la dinámica propia de una escuela que se ve influenciada por la cercanía con Estados Unidos, lo cual imprime rasgos específicos en su cultura institucional.

## **Método**

Entre las características de esta investigación, se considera que es de tipo transversal por tener un corte en el tiempo (Bisquerra, 1989), ya que no se pretende dar un seguimiento y posteriormente evaluar de nuevo la competencia comunicativa en un plazo determinado.

Asimismo el presente trabajo se ubica como una investigación evaluativa, ya que expone parámetros específicos para la evaluación de la competencia comunicativa de los profesores a través del diseño y aplicación de los instrumentos elaborados para este fin.

Como lo menciona García Ramos (1999), una investigación evaluativa se caracteriza por realizarse en un marco de acción, esto es que se ubica en un contexto ya en funcionamiento como lo es la ENEHRL.

Así, se toman como referente las ideas expuestas por Cook (2000) quien explica la investigación evaluativa como un proceso que a través de la aplicación de procedimientos científicos hace una colecta de información, que es vista como evidencia válida y fiable, acerca de la forma en que ciertas actividades provocan efectos concretos.

Stufflebeam (2005) también expone que la investigación evaluativa es un tipo de investigación aplicada que planea valorar la aplicación del conocimiento, ésta proporciona información de utilidad para planear y desarrollar un programa educativo.

Lo anterior brinda elementos para ubicar a esta investigación como evaluativa por obtener información desde diferentes fuentes, a fin de dar cuenta de la competencia comunicativa de los profesores para posteriormente, proponer por un lado los indicadores para la evaluación de la misma y por el otro, estrategias que incidan en la mejora de la labor de los docentes.

Esta investigación se basa en un estudio de caso, ya que centra la evaluación sobre un grupo reducido de profesores a través de un análisis cualitativo que se complementa con lo cuantitativo.

Por el análisis de datos es mixta ya que responde a las diferentes preguntas de investigación haciendo uso de los enfoques cuantitativo y cualitativo; asimismo los instrumentos que se han utilizado para recabar la información y el análisis de la misma han considerado ambos enfoques (Hernández, R., Baptista, P., Fernández, C., 2005).

## **Resultados y discusión**

Al contrastar el análisis cualitativo con el cuantitativo es posible advertir las coincidencias; se indican ciertas limitantes por parte de los docentes en lo que se refiere a la expresión corpo-

ral, asimismo es posible identificar qué profesor presenta los niveles más bajos aunque por una mínima diferencia.

Es posible también señalar que las medias en general reflejan niveles altos de competencia comunicativa en todos los docentes, ya que la valoración cinco es la más alta y la mayoría se ubican por arriba del tres. Asimismo se observa concordancia entre los resultados de evaluación de la práctica docente y los resultados de evaluar la competencia comunicativa.

La comunicación es el eje de la interacción del ser humano, es a través de ésta que un individuo socializa y logra un desarrollo integral, lo que tiene un impacto a lo largo de su vida, cobra así un papel primordial en el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que para compartir, construir el conocimiento y favorecer así un aprendizaje significativo es necesario hacer uso de los dos procesos básicos: comprensión y expresión.

En la formación de profesores de educación especial, la competencia comunicativa cobra gran importancia si se toma en cuenta que la experiencia formativa trasciende a su actuar futuro como profesor de educación especial, quien debe establecer la comunicación con alumnos que presentan n. e. e., con o sin discapacidad.

El desempeño comunicativo del formador de profesores se ve reflejado en el actuar de los docentes de educación básica, por lo que si desde las escuelas normales los maestros aplican estrategias innovadoras y favorecen la competencia comunicativa, esto se verá reflejado en las escuelas de educación básica.

Si se considera que la competencia comunicativa incluye la comunicación oral, la escrita y la expresión corporal, se debe favorecer en los futuros docentes la elaboración de textos, ensayos, el uso de organizadores gráficos y dramatizaciones, así como variar la forma de trabajo estableciendo una dinámica activa en el aula.

## Principales referencias

- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- García Ramos, J. M. (2000). *Bases pedagógicas de la evaluación. Guía práctica para educadores*. Madrid: Síntesis.
- Cook, T. D. (2000). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Hernández, R., Baptista, P. & Fernández, C. (2005). *Fundamentos de metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (2005). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Temas de educación. Barcelona: Paidós.
- Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Colección universitaria. Madrid: Narcea.



## Factores profesionales de los directores que influyen en el rendimiento escolar

En la rendición de cuentas del Sistema Educativo, a través de las pruebas nacionales aplicadas a los alumnos y los estudios de los aspectos relativos a la efectividad, se perciben los factores profesionales del director que inciden en el rendimiento escolar del alumnado fundamentado en autores como Sergiovanni y Starratt (1988), Murphy (1999) y Reynolds (2002). Desde estas perspectivas se plantearon las preguntas de investigación: ¿qué características profesionales tienen los directores de educación primaria?, ¿cuál es la influencia que tienen los factores profesionales del director escolar en el rendimiento escolar de los alumnos evaluados por ENLACE?, y ¿cuál es el nivel de rendimiento académico de los alumnos de primaria del Estado de México, evaluados por la prueba ENLACE?

La tesis se divide en dos grandes apartados, la revisión teórica y el estudio empírico. El apartado teórico describe en el primer capítulo, el perfil profesional de los directores escolares en un contexto histórico y geográfico, con un espacio para las condiciones en México, además se presentan los aspectos conceptuales del rendimiento escolar, se hace referencia a investigaciones realizadas sobre dirección en relación con el rendimiento académico de los alumnos, y la calidad y eficacia para el rendimiento en los planteles escolares.

El marco contextual describe, en el segundo capítulo, la evolución histórica del servicio educativo en el país y el modelo de la educación primaria. Asimismo se presentan los antecedentes de las pruebas de conocimientos, habilidades o competencias aplicadas a los alumnos por organismos nacionales e internacionales como ENLACE y el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) en México y se desglosan los resultados obtenidos en las escuelas del Estado de México.

El tercer capítulo presenta las variables relacionadas con el director y el rendimiento escolar de los alumnos, especifica la *identidad* con base a los atributos personales del director como son el género, la edad y el máximo grado académico. Los aspectos inherentes a la *estabilidad laboral* que incluyen la remuneración económica, la antigüedad, las funciones que realiza en el puesto, los incentivos que percibe y los cursos de actualización a los que acude.

El *ambiente laboral* que mantiene el director en el plantel educativo en aspectos como: la integración, el trabajo en equipo, la consecución de los objetivos conjuntos y la motivación que promueve en los alumnos; y finalmente el *desempeño* de la función directiva, orientado a la planeación que se realiza al interior de los planteles educativos y a la manera de atender el rezago escolar.

La segunda parte comprende el estudio empírico, inicia con la descripción de la metodología (capítulo cuarto), se presenta el planteamiento del problema, descripción de la investigación, el tipo de estudio, las instrumentos de medición utilizados y la descripción de la población y la muestra. El estudio aplicado fue de tipo correlacional, se orientó a determinar la relación entre el rendimiento de los alumnos y el perfil profesional del director de educación primaria, integrado por los factores de identidad personal, de estabilidad laboral, de ambiente laboral y de desempeño en la función directiva.

## Método

La estrategia metodológica que refiere a la selección de la muestra se integró por 650 directores de escuelas primarias generales del Estado de México, de una población total de 6,095 instituciones evaluadas por ENLACE. El rendimiento escolar se definió con el puntaje obtenido por los alumnos en esa evaluación; y el perfil de los directores a través de un cuestionario que explica la identidad a partir de los atributos personales, la estabilidad laboral, el ambiente laboral y el desempeño de las funciones directivas.

Los datos sobre el perfil profesional se obtuvieron en un instrumento de medición cuya validez de contenido obtuvo valor alfa Cronbach de .811, lo que significa un nivel bueno. Se apoyó de la fundamentación teórica y las evidencias empíricas para recabar los datos correspondientes de 650 titulares de dirección escolar cuyos planteles participaron en la prueba ENLACE, de éstos se obtuvo el rendimiento escolar de los alumnos agrupándolos por nivel de logro académico (excelente, bueno, elemental e insuficiente) en cada escuela.

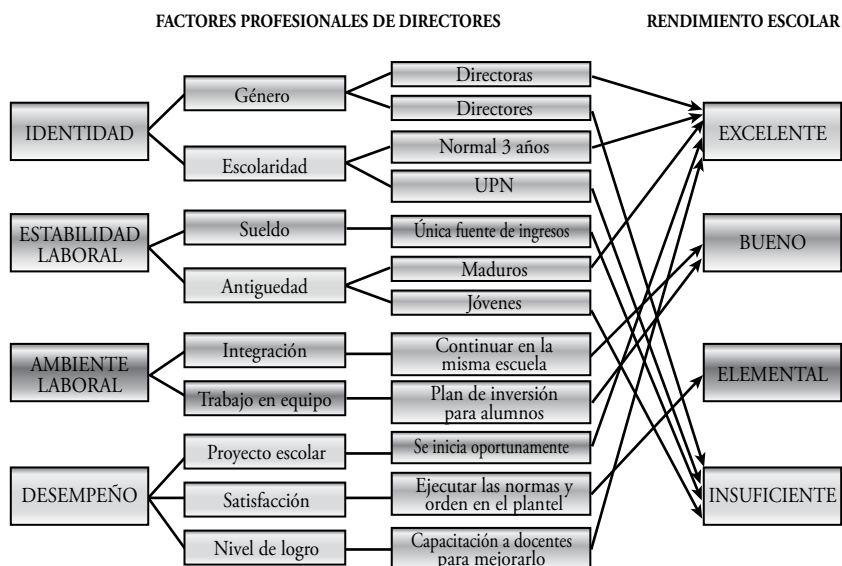
El modelo de la investigación aplicado establece que, en la igualdad de todas las variables, el rendimiento escolar del alumno se da en función del perfil del director escolar, analizado mediante un estudio de tipo correlacional que orienta a la determinación del grado de relación existente entre dos o más variables en la muestra de sujetos, en este caso las escuelas primarias del Estado de México evaluadas por ENLACE y el perfil profesional de sus directores.

## Resultados y discusión

El rendimiento escolar se atribuye a diferentes aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje, entre los que se identifican los conocimientos y la formación de los docentes; el currículo y su aplicación; la organización escolar, las estrategias pedagógicas y los aspectos relacionados

con los directores escolares; es en éste último sobre el que se centró el análisis. Los resultados que se obtuvieron con los valores estadísticos de más significancia (índice Kaiser-Meyer-Olkin-KMO), permitieron elaborar una propuesta del modelo de los factores profesionales de los directores que influyen en el rendimiento escolar como se observa en la figura 1.

FIGURA 1. PROPUESTA DEL MODELO DE FACTORES PROFESIONALES DE DIRECTORES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR



Los aspectos que permitieron proponer el modelo son: en la identidad del director, la cantidad de ellos es mayor que el de directoras. Cabe mencionar que la proporción de éstas últimas se va incrementando en relación con el nivel de logro y la cantidad de directores va decreciendo; es decir en el nivel de logro excelente hay mayor proporción de mujeres al mando de las escuelas y en el nivel insuficiente menor cantidad de ellas. Asimismo, la escolaridad de los directores que se ubican en el nivel de bueno concentra a quienes cursaron Normal de tres años. En el nivel elemental se encuentran los directores que estudiaron la licenciatura en otra institución formadora de docentes.

Las condiciones laborales se reflejan en la estabilidad y antigüedad de los directores escolares en el servicio, en el puesto y en la escuela donde permanecen adscritos. Se puede decir que el desempeño de los individuos más jóvenes en los primeros años de empleo declina moderadamente, con los años se incrementa para después decrecer hasta el retiro según Davis y Newstrom (1991), lo cual no fue comprobado en esta investigación porque se encontró que a ma-



yor antigüedad los directores se ubican en los niveles de logro bueno y excelente. Asimismo, el factor que refiere a las percepciones económicas de los directores escolares –a través de un único sueldo– cuando son desfavorables se ven reflejadas en el bajo rendimiento de los alumnos, y en consecuencia las escuelas se concentran en el nivel de logro académico insuficiente.

El ambiente laboral en las escuelas es propiciado por los directores escolares y por tanto la integración de la comunidad escolar, particularmente en aspectos como la exigencia que se procure en el plano académico y en el deseo de continuar laborando en la misma escuela; ambos contribuyen a que los alumnos accedan al nivel de logro académico más alto. En el mismo sentido, el rendimiento de los alumnos se ve favorecido si los alumnos saben lo que se espera de ellos y cuando se lleva a cabo un plan de nivelación para los alumnos con bajo rendimiento. De acuerdo a la percepción de los directores, ambos planteamientos permiten obtener las metas programadas. La atención proporcionada a los alumnos es otro aspecto que forma parte del trabajo en equipo y se realiza en los planteles escolares. Es posible acceder a un nivel de logro académico favorable en un ambiente escolar propicio.

El desempeño de las funciones de dirección se integra con aspectos que incluyen la consecución de objetivos con base en metas; los logros establecidos en el proyecto escolar; y el acuerdo sobre objetivos y enfoques entre los profesores del plantel educativo. Los tres aspectos conllevan a que el rendimiento de los alumnos se ubique en el nivel de logro académico excelente. Asimismo, las funciones del director escolar contemplan el acercamiento a programas para abatir el rezago escolar en la mayoría de los centros para mejorar el rendimiento académico de los alumnos, principalmente a través de estrategias de enseñanza que los maestros adquieren en los programas de capacitación mencionados para acceder al mejor logro académico. El director escolar percibe en el desempeño de sus actividades, la satisfacción laboral que tiene relación con sus propias características psicológicas y sociales individuales entre las que se pueden mencionar: personalidad, motivación, formación en relación con el puesto, edad, salud, antigüedad, afiliaciones sociales y expectativas personales, entre otras, que inciden en el desempeño del trabajo y tienden a relacionarse con los resultados positivos y de productividad específicamente cuando los directores perciben la satisfacción laboral al llevar a cabo las normas escolares y dirigir con disciplina las instituciones escolares.

El rendimiento de los alumnos de primaria en el Estado de México evaluado por la prueba ENLACE refleja que el nivel de logro excelente se concentra en la región V Ecatepec (cabe mencionar que el nivel de logro bueno es más alto en esta región). En las regiones VIII Naulcalpan, XIII Toluca y XIV Tultitlán, se encuentran en el nivel de logro académico excelente. En sentido opuesto, las regiones que concentran el nivel de logro insuficiente son: la región IV Ixtapan de la Sal, con la mayor proporción de escuelas. Le siguen la región XV correspondiente a Valle de Bravo, la II Atlacomulco y la X Tejupilco. La información denota que las regiones con mejor rendimiento académico se ubican en la zona conurbada del Distrito Federal y la capital del Estado de México.

En el Estado de México se llevan a cabo acciones dirigidas a mejorar los centros escolares para obtener en ellos la calidad educativa. De acuerdo con los resultados obtenidos en el estudio y en coincidencia con Reynolds (2002), el director escolar es quien promueve los aspectos organizativos y genera los procesos para la mejora del plantel educativo a su cargo, por tanto, su formación profesional y su actualización, tienen relación con el estilo de dirigir y con la manera de tomar decisiones vinculadas con los alcances del proceso educativo que se lleva a cabo en cada escuela, se da cuenta de ello a través de los resultados de la evaluación obtenida en el rendimiento escolar de los alumnos.

La influencia de los factores profesionales del director escolar en el rendimiento, son permeados por su entorno social y económico, y se consideran parte de su identidad, aspectos tales como: el género, edad, grado académico, escolaridad de la madre y del padre (Larraín, 2001). Las características peculiares del desempeño profesional, se atribuyen a las percepciones económicas, las condiciones laborales en que se desenvuelve y la actualización académica, que se reflejan en el ejercicio de sus funciones directivas, entre las que se menciona: el ambiente laboral de la escuela que dirigen y la satisfacción en su trabajo (Lara, 2007 y Peiro, 1983). Desde este enfoque la estabilidad laboral de los directores escolares observada en la antigüedad en el servicio y en las funciones directivas relaciona que a mayor antigüedad, el rendimiento de los alumnos ubicó a las escuelas en el nivel de logro bueno y excelente. Los directores con menos antigüedad se ubicaron en el nivel insuficiente. El sueldo que perciben como directores escolares, en su mayoría, se obtiene en términos de condiciones salariales desfavorables, y ubica a la mayoría de ellos en el nivel de logro académico insuficiente, por tanto el ingreso económico insuficiente refleja bajo rendimiento en los alumnos. Cabe mencionar que las instancias educativas superiores no prohíben que los directores incrementen sus percepciones a través de otras plazas compatibles o fuera del horario de trabajo.

Asimismo, el desempeño de las actividades inherentes a la dirección escolar considera que el proyecto escolar debe iniciar de manera oportuna. Debe obedecer a la consecución de objetivos con base en metas establecidas, además del acuerdo que se manifieste entre los profesores del plantel educativo sobre objetivos y enfoques pedagógicos; estos aspectos conllevan a ubicar el rendimiento de los alumnos en un mejor nivel de logro académico. Asimismo las funciones del director escolar para el mejor rendimiento de los alumnos considera el acercamiento a programas para abatir el rezago escolar.

Cabe añadir que el modelo propuesto sobre los factores profesionales de los directores puede continuarse validando, sin embargo, en relación con el rendimiento escolar medido con la prueba ENLACE plantea algunas medidas debido a que es un instrumento que proporciona información a estudiantes, docentes, padres de familia e investigadores educativos acerca del nivel académico de cada alumno de educación básica y en consecuencia no es un instrumento que tenga la intención de certificar estudiantes o escuelas.

## Principales referencias

- Davis, K. & Newstrom, D. (1991). *Comportamiento humano en el trabajo*. México: McGraw-Hill.
- Lara, O. (2007). *Ambiente laboral en la empresa moderna*. México: UNACH.
- Larraín, J. (2001). *El concepto de identidad*. Chile: Lom.
- Murphy, J. (1999). *Handbook of research on educational administration*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Peiro, M. (1983). *Psicología de la organización*. Madrid: UNED.
- Reynolds, C. (2002). Feminist frameworks for the study of administration and leadership in educational organizations. En *Women and leadership in Canadian Education*. Calgary: Detselig.
- Sergiovanni, T. & Starratt, R. (1988). *Supervision: human perspectives*. Nueva York: McGraw-Hill.

## **2. Evaluación curricular**



## **Propuesta de instrumento dirigido a egresados para la evaluación sistemática del programa de la Maestría en Educación**

Una sociedad, sea mundial o nacional, inmersa en un proceso de cambio acelerado en todas las esferas de la vida humana exige transformaciones profundas en la organización y operación de la educación en general y la educación superior en lo particular. El cambio es constante, acelerado y afecta a toda la vida de la sociedad; se da en la actividad económica, en las formas de organización del trabajo y en las bases técnicas de la producción, surgiendo nuevas necesidades y exigencias relativas a las competencias y conocimientos de los hombres y mujeres para insertarse activamente en el mundo laboral como especialistas.

Con el cambio se extienden las actividades que requieren de innovaciones continuas y de una mayor participación de la dimensión intelectual del trabajo; se modifican las costumbres, los patrones de conducta y los modos de vida de los individuos y de los grupos sociales; se extienden los ámbitos de acción de la sociedad civil; se redefinen los campos de intervención del Estado y se va conformando una sociedad más democrática y más participativa (ANUIES, 2002).

Desde el principio de este siglo, se exige que los profesionales de la educación enfrentemos retos sociales y económicos que sólo podemos afrontar desde la economía del conocimiento. Para mantener el ritmo del progreso que se demanda, es necesario responder con una educación de calidad. Para ello, debemos exigirnos a nosotros mismos y a nuestras instituciones educativas, en especial a las de nivel superior, una calidad adecuada de productividad.

De igual forma, el ritmo tan acelerado que se ha venido dando tanto en el área de la ciencia como en la tecnología, exige que las personas sean cada vez más competitivas, pero que ese nivel de competitividad sea acompañado de una preparación profesional más sólida, que tenga como base competencias en áreas de conocimiento especializado. Así, aunado al progresivo crecimiento de la matrícula del nivel de licenciatura y a la gran demanda de empleo, ha venido obligando a los ofertantes de empleo a exigir cada vez una mejor calidad académica en el personal que van a contratar (Aceves, 2002).

Las universidades como organizaciones en las que se adquiere el conocimiento, están sometidas a una continua presión para adaptarse a las necesidades cambiantes características de estos tiempos. Por lo anterior, es claro el reto que enfrentan las instituciones de educación superior, no sólo en México, sino en el mundo entero. Vivimos en una época en la que el conocimiento se encuentra en constante cambio; contamos cada día con información nueva que deja atrás lo que hasta hoy se conocía como *novedad*. Más aún si consideramos que tanto la participación en tratados internacionales como la propia movilidad internacional, influyen en gran medida en las necesidades educativas profesionales, entre muchos otros aspectos. Por ello, las universidades e instituciones de educación superior deben reafirmar su compromiso para establecer sistemas de evaluación continua que les permitan retroalimentarse constantemente.

Como una guía para la evaluación, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1984) estableció como categorías de análisis aspectos relacionados con la identidad, vinculación, crecimiento, funcionalidad y calidad en la educación superior. Sobre este último aspecto, Mora (1991, citado en De Miguel, Mora y Rodríguez, 1991), resalta que la calidad de la educación universitaria debe analizarse en relación con los actores. Es decir, que resulta fundamental considerar el punto de vista de los diferentes actores dentro del complejo sistema universitario (alumnos, maestros, egresados y empleadores). Por otra parte, conviene considerar que para la Secretaría de Educación Pública (2001), la evaluación permanente y sistemática, que combina la participación de instancias externas e internas, es un importante instrumento de gestión. Permite contar con información que es útil para llevar a cabo acciones de mejora, así como para rendir cuentas a la sociedad.

En este sentido, para quienes se ocupan de la evaluación de las instituciones educativas en nuestro país, una de las más graves problemáticas es obtener información confiable y suficiente para analizar y valorar aspectos importantes de la eficacia y eficiencia de los factores que intervienen en el proceso educativo, y a partir de criterios e indicadores que sean válidos. Es decir, contar con instrumentos de evaluación fiables y válidos que les permitan obtener información para llegar a decisiones valiosas.

Por lo anteriormente expuesto, el trabajo de investigación que aquí se expone tiene como finalidad presentar la propuesta de un instrumento que facilite la evaluación sistemática de los programas de posgrado de la Universidad Anáhuac, específicamente de la Maestría en Educación. Conviene mencionar que la presente investigación fue derivada de un trabajo más amplio realizado por la Facultad de Educación, que incluyó la obtención de datos de los diversos actores del proceso educativo (alumnos, egresados, maestros y empleadores), con el fin de proponer la actualización del programa de la Maestría en Educación de la Universidad Anáhuac.

El proyecto aplicativo se organiza en tres partes: en la primera parte se presenta el proceso de investigación que se siguió para lograr este trabajo. Una vez revisado el proceso de investigación, en la segunda parte se hace una revisión teórica sobre la Educación de posgrado en México. Posteriormente, en la tercera parte se presenta una descripción precisa de la propuesta de un instrumento para egresados de posgrado. Finalmente, se detallan las conclusio-

nes y la descripción de los logros derivados de esta investigación para evaluar la funcionalidad del programa de la Maestría en Educación con miras al rediseño y actualización del Plan de Estudios vigente hasta el año 2002.

## **Método**

Según Rangel (1983), de la evaluación dependen importantes cambios en las instituciones y la introducción de innovaciones, tanto académicas como administrativas; en general, en la evaluación descansa la posibilidad de procesar las etapas de planeación, que conducen a la aplicación de programas, los que a su vez, y en su momento, tendrán que someterse a la evaluación para continuar el ciclo.

Lo anterior implica que los responsables de la evaluación de las instituciones educativas en México, deban superar algunos obstáculos para conocer y explicar la realidad de la institución y basar la toma de decisiones. Entre esos obstáculos se encuentra la problemática de recopilar información confiable para analizar y valorar aspectos importantes de la eficacia y eficiencia de los factores que intervienen en el proceso educativo, a partir de criterios e indicadores que reflejen suficiente validez. Además, esta responsabilidad crece si tomamos en cuenta que desde 1994, con la celebración del Tratado de Libre Comercio (TLC) entre México, Estados Unidos y Canadá, la evaluación y acreditación de programas educativos se convirtió en una necesidad para poder asegurar la calidad de los mismos (Pallán, 1999).

En este sentido, resulta clara la importancia que reviste la elaboración de instrumentos que puedan utilizarse para tal fin; instrumentos que, por sus índices de confiabilidad y validez, puedan coadyuvar a la obtención de datos. Esta necesidad se ve reforzada si tomamos en cuenta que actualmente los procesos de evaluación curricular se han convertido en un requisito para poder contar con la acreditación de instituciones que avalan la calidad de los programas de posgrado. Sean públicas o privadas, es innegable que las instituciones de educación superior tienen como misión aportar a la sociedad egresados con un alto profesionalismo y con la preparación que les permita competir a niveles internacionales.

México se encuentra en una etapa de desarrollo en donde la realidad facilita —e incluso promueve— el intercambio entre naciones. Así, existe la necesidad imperante de desarrollar profesionales con un perfil competitivo, digno del desempeño de calidad en cualquier país. El fácil acceso a la información y a su distribución por medios electrónicos multiplica el impacto formativo de las instituciones de educación superior. Asimismo, la mayor interacción entre las comunidades académicas permite un proceso continuo de mejoramiento de la calidad educativa; la apertura a la interacción mundial potencia los procesos de transformación de las instituciones educativas, y el surgimiento de nuevos valores en la sociedad permite la construcción de espacios académicos más consolidados.

Esta situación externa, pero no ajena, a las instituciones educativas, debe repercutir en la perspectiva que se tiene de la evaluación, ya que ante los cambios constantes la toma de de-



cisiones para la mejora continua debe ser un eje rector para las instituciones de educación superior, con especial atención a la evaluación de sus programas. La evaluación de programas representa uno de los aspectos más relevantes para asegurar la calidad de la educación, incluyendo la educación de posgrado. Es por esta razón que desde el 2001 el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través del Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional, que desarrolla conjuntamente con la Secretaría de Educación Pública, busca impulsar la mejora continua de la calidad de los programas de posgrado que ofrecen las instituciones de educación superior (CONACYT, 2002).

Ante esta situación, establecer un instrumento que facilite la evaluación continua de programas de posgrado aparece como uno de los puntos principales para coadyuvar en esta meta, ya que, como se ha mencionado hasta aquí, la evaluación interna y la acreditación de la calidad en las instituciones educativas a través de organismos externos, reviste cada vez más importancia.

En este sentido, resulta evidente la necesidad de establecer una fuente de información que permita a las instituciones de educación superior, en este caso concreto la Universidad Anáhuac, obtener datos que sean útiles para la evaluación continua de los programas de posgrado.

### **Objetivos de investigación**

Esta investigación tiene como objetivo principal proponer y validar un instrumento que facilite la evaluación sistemática del currículo para los programas de posgrado de la Universidad Anáhuac. Tal instrumento está dirigido a uno de los actores principales del proceso de educación, a saber, el egresado.

Como objetivos secundarios se encuentran los siguientes:

- Caracterizar el perfil del alumno de la Maestría en Educación de la Universidad Anáhuac.
- Destacar la importancia de la evaluación continua como uno de los factores principales para la calidad educativa.

### **Preguntas de investigación**

- Interviniendo adecuadamente a través de un instrumento para egresados, ¿se podría contribuir con datos confiables y válidos para la actualización de la Maestría en Educación?
- ¿Cuál es el perfil del egresado de la Maestría en Educación de la Universidad Anáhuac?

### **Población**

Con el propósito de llevar a cabo esta investigación, se tomó como población específica a los egresados de la Maestría en Educación de la Universidad Anáhuac.

## **Muestra**

A partir de una base de datos de 184 egresados, se hizo una verificación de su vigencia, llegando a obtener una cantidad de 122 egresados a encuestar. Sólo fue posible localizar a 76 de ellos, pero 46 de ellos no participaron.

Así, para los fines del proyecto aplicativo, se encuestó a una muestra no aleatoria de 30 egresados de la Maestría en Educación de la Universidad Anáhuac de una población de 122.

Los participantes tenían las siguientes características:

- 30 egresados (hombres y mujeres) de la Maestría en Educación, de las dos especialidades vigentes hasta el año 2002, a saber: Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación así como Administración, Formación y Capacitación de Recursos Humanos.
- Las edades entre las que oscilan estos egresados son los 25 y 55 años.

## **Alcances de la investigación**

El estudio es descriptivo y cuenta con una sola población de egresados, la cual se pretende describir en función de un grupo de variables.

## **Instrumento de recolección de datos**

Se utilizó un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas, dividido en tres categorías:

- Datos personales.
- Datos laborales.
- Datos sobre el plan de estudios.

Este instrumento pasó por un piloteo a partir del cual se realizaron las adecuaciones correspondientes.

## **Descripción del instrumento propuesto**

### ***Objetivo***

Identificar el nivel de satisfacción de los egresados de la Maestría en Educación, sobre el programa cursado en la Universidad Anáhuac. Es decir, evaluar la funcionalidad del programa de la Maestría en Educación.

### ***Variables***

- Variable dependiente: nivel de satisfacción sobre el currículo.
- Variable independiente principal: programa de Maestría en Educación de la Universidad

Anáhuac.

- Variables dependientes moduladoras:
  - Sexo: femenino y masculino.
  - Edad.
  - Estado civil: soltero, casado, viudo, divorciado, separado, unión libre.
  - Área de concentración: nuevas tecnologías aplicadas a la educación, administración, formación y capacitación de recursos humanos.
  - Generación de pertenencia.

### **Descripción**

El instrumento propuesto consta de 30 reactivos, entre los cuales se encuentran 22 preguntas cerradas y 8 preguntas abiertas. Los indicadores y subindicadores que lo conforman son:

TABLA I. INDICADORES Y SUBINDICADORES DEL INSTRUMENTO

Indicador	Subindicador
<i>Datos laborales</i>	Estado laboral actual Antigüedad Puesto y funciones Traslape de funciones con otras profesiones Salario Estado laboral anterior
<i>Datos sobre el plan de estudios</i>	Expectativas satisfechas Apoyo académico Apoyo administrativo Ventajas del plan de estudios Desventajas del plan de estudios Material proporcionado Planta docente Materias Modificaciones sugeridas Estructura del plan de estudios Relación con el mercado de trabajo Satisfacción general

Aunada a estas dos secciones, existe una primera que se refiere a los datos personales, en esta sección se incluyen los elementos necesarios para identificar al egresado.

### ***Consideraciones para la aplicación del instrumento***

Para fines prácticos, y con el motivo de aprovechar la tecnología, se consideraron dos formas de aplicación del instrumento, ambas en la modalidad de instrumento **autoadministrado**.

La primera opción fue considerar la aplicación **manuscrita**, ya fuera de manera personal o vía fax. La segunda opción se enfocó al uso de la tecnología, considerando la comodidad de los participantes, así como la velocidad de respuesta que podría darse. Esta segunda versión se diseñó como un formulario que puede ser visualizado y contestado automáticamente en su **versión electrónica**.

### **Resultados y discusión**

Tras la aplicación del instrumento se realizaron los análisis correspondientes sobre la confiabilidad y validez.

#### **Confiabilidad del instrumento**

##### ***Consistencia interna***

Para determinar el índice de confiabilidad del instrumento en cuestión, se realizó un análisis que contempla consistencia interna y partición por mitades (*split-half*).

El índice de **confiabilidad** de este instrumento es de 0.70; por lo que se puede decir que tiene una confiabilidad alta, ya que los ítems están muy relacionados entre sí. Cabe mencionar que este índice se considera alto tomando en cuenta que se trata de ciencias sociales.

Como lo muestra la tabla 2, el análisis *split-half* arroja un índice de **0.68**; lo cual es un índice medianamente alto considerando que se trata de ciencias sociales.

TABLA 2. ANÁLISIS SPLIT-HALF

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****		
RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (SPLIT)		
Reliability Coefficients		
N of Cases = 26.0	N of Items = 16	
Correlation between forms = 0.5310	Equal-length Spearman-Brown = 0.6937	
<b>Guttman Split-half = 0.6801</b>	Unequal-length Spearman-Brown = 0.6937	
8 Items in part 1	8 Items in part 2	
Alpha for part 1 = 0.2644	Alpha for part 2 =	0.7376

### ***Validez del instrumento***

Por las características del instrumento, se consideró pertinente realizar un análisis de **validez de contenido**. Se realizó una valoración de tres expertos, todos ellos profesores de la Facultad de Educación de la Universidad Anáhuac. A partir de estas revisiones, se hicieron las adecuaciones pertinentes al cuestionario.

### ***Logros alcanzados a partir de los datos recabados con el instrumento***

Con base en los datos obtenidos, en conjunto con los datos obtenidos con la ayuda de otros instrumentos de evaluación aplicados a alumnos, maestros y empleadores, la Facultad de Educación de la Universidad Anáhuac tomó decisiones para desarrollar la actualización del programa de la Maestría en Educación.

Desde el mes de enero del 2003, y como derivación de tales datos, la Maestría en Educación de la Universidad Anáhuac fue estructurada de la siguiente forma:

- Tres áreas de concentración, de dos semestres cada una que forman una especialidad.
  - Docencia (nueva especialidad).
  - Administración, capacitación y desarrollo de recursos humanos.
  - Tecnologías y diseños para la educación.

- Con los últimos dos semestres se conforma la Maestría en Educación, e incluye asignaturas comunes para las tres áreas de concentración.

De igual manera, los programas de asignatura fueron actualizados con la finalidad de proporcionar una mejor preparación a sus alumnos y, en consecuencia, contar con egresados mejor preparados.

De acuerdo con lo que presenta en su página web en el año 2013, la Maestría en Educación tuvo una nueva actualización que involucra nuevas áreas de especialización. A partir de un sondeo informal con el personal de la Facultad de Educación, el instrumento propuesto del que se habla en el presente documento no fue utilizado, debido a su especificidad sobre el plan de estudios que se evaluó.

Después realizar esta investigación, se pudo observar que la evaluación de la educación superior, concretamente del nivel posgrado, es fundamental para las instituciones que la ofrecen, y más aún considerar los impactos que ella tiene en la sociedad (información a la que podemos llegar gracias a los egresados, entre otros aspectos).

Si ya en sí misma la evaluación es un proceso medular en el proceso educativo, lo es también para el currículo en general. Es muy importante considerar que todos los actores del proceso participen de la evaluación, que sean objeto y sujeto de ella, como se ha visto a lo largo de este documento. Los actores son el motor del proceso, y son ellos los que pueden proponer y ejecutar las mejoras pertinentes para lograr una educación de calidad. En este sentido, establecer uno o varios instrumentos que permitan evaluar estos procesos y sus actores resulta evidentemente provechoso para las instituciones de educación superior.

Para lograr la calidad en la educación se requiere de una evaluación constante, sistemática, que permita retroalimentar el proceso y el uso de los recursos que se involucran en la educación. Para el profesional de la educación esto último es fundamental, ya que además de la intención de actualizar y establecer acciones con miras de lograr un objetivo, debemos tener la capacidad de hacer una pausa para evaluar nuestras acciones y valorar el grado en que estamos llegando a ese objetivo planteado. Sin embargo, también será necesario tomar en cuenta que, siguiendo a Rangel (1983), la calidad de la educación no puede garantizar, por sí sola, que una institución educativa se identifique con los objetivos sociales de la educación superior, por lo que es importante mantener la atención en establecer acciones que permitan la congruencia entre la eficiencia institucional y orientación hacia objetivos sociales.

Por otra parte, el gran esfuerzo que implica planear, desarrollar instrumentos de evaluación, aplicar y evaluar una propuesta para la actualización curricular redundará en beneficios formativos para quien lo realiza. Más aún, estos proyectos son un impulso al compromiso para elevar la calidad en la educación; son un recordatorio de que todo es susceptible de mejora.

### ***Posibilidades de generalización***

El instrumento propuesto puede ser aplicado en otros programas de posgrado de la Universidad, siempre y cuando se realicen las adecuaciones pertinentes. Con la ayuda de este instrumento y con la evaluación de otros aspectos curriculares se puede llegar a establecer un proceso de evaluación continua y sistemática, ya que los cambios constantes en la sociedad actual exigen a las instituciones de educación superior la búsqueda de la mejora continua para lograr su más valiosa aportación: profesionales preparados capaces de competir con un nivel de excelencia.

De igual forma, es recomendable que se haga uso de la tecnología para la recopilación de datos. Hoy en día las herramientas de que se dispone a través de medios electrónicos ofrecen grandes ventajas, tanto en tiempo como en practicidad, que es importante aprovechar.

### **Principales referencias**

- Aceves, S. (2002). Antecedentes de los posgrados en educación en México. *Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del SNTE*. Disponible en: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu13/aceve113.htm>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior. (2002). *La educación superior en el siglo XXI*. Disponible en: <http://www.anuies.mx/21>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior. (1984). *La evaluación de la educación superior en México*. Sinaloa: ANUIES.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2002). Programa Nacional de Posgrado de Calidad. Disponible en: [http://www.conacyt.gob.mx/Becas/calidad/Paginas/Becas\\_ProgramasPosgradosNacionalesCalidad.aspx](http://www.conacyt.gob.mx/Becas/calidad/Paginas/Becas_ProgramasPosgradosNacionalesCalidad.aspx)
- De Miguel, M., Mora, J. & Rodríguez, S. (1991). *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades.
- Pallán, C. (1999). *Calidad, evaluación y acreditación en México*. Centro de Información y Documentación Universitaria. Unión de Universidades de América Latina. Disponible en: <http://www.udual.org/CI-DU/Revista/20/calidad.htm>
- Rangel, A. (1983). *La educación superior en México* (2ª ed.). México: El Colegio de México.
- Secretaría de Educación Pública. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: Secretaría de Educación Pública.

### **3. Evaluación de la docencia**





## La labor docente en centros de formación de institutos de vida consagrada

La *vida consagrada* es un estilo de vida de dedicación total dentro de la Iglesia Católica (Juan Pablo II, 1996; Cabra, 2005). Quienes la abrazan han de recibir una formación en dos vertientes: la *vocacional*, que permita a la persona conocer y hacer propia su identidad como consagrada (Hamer, 1990); y la *académica*, que la prepare para realizar la labor apostólica concreta que desempeñará como parte de su misión (Juan Pablo II, 1996).

La hipótesis que sustentó la investigación fue que la labor docente, en la etapa de formación básica de las personas consagradas, tiene un alcance formativo más amplio que el meramente intelectual, ejerciendo influencia en las dos vertientes antes mencionadas.

Al no haber investigaciones previas realizadas sobre el tema en este contexto específico, se vio necesario emprender una que explorara la situación. Y dado que cada instituto tiene sus particularidades referentes a la formación de sus miembros, fue menester circunscribirlo a uno, tomando la forma de estudio de caso (Yin, 2003), para lo cual, se eligió un instituto de vida consagrada femenina que cuenta con alrededor de 40 años de existencia y tiene presencia en cuatro continentes: América, Europa, Asia y Oceanía; principalmente en los dos primeros.

La investigación buscó los siguientes fines:

1. Evaluar si la labor docente en los centros de formación básica de este instituto había tenido un alcance formativo tanto en la vertiente académica como en la vocacional.
2. Describir la labor docente de los profesores que más huella habían dejado en las egresadas de esos centros.

El reporte de la investigación se dividió en cuatro grandes secciones: la primera con el marco teórico, que abarca los primeros dos capítulos: el que habla sobre la vida consagrada en la Iglesia; y el que profundiza sobre la labor docente en general. La segunda sección corresponde al marco contextual en el que se describe la formación que se imparte en el instituto en

Tesis para obtener el grado de Doctor en Educación: Diagnóstico, Medida y Evaluación de la Intervención Educativa, presentada en la Facultad de Educación en la Universidad Anáhuac, en convenio con la Universidad Complutense de Madrid, mayo de 2012. Directora de tesis: Dra. María Nieves Pereira Rúa.

estudio. La tercera, se refiere a la investigación de campo llevada a cabo, que cuenta a su vez con tres capítulos: el que describe el diseño de la investigación que se realizó, su metodología e instrumentos; el del análisis de la información; y el de la interpretación de la misma. Finalmente la cuarta sección incluye las conclusiones a las que se llegó, las sugerencias y proyecciones de la investigación.

## Método

La investigación, exploratoria, de corte preponderantemente cualitativo, persiguió un objetivo evaluativo y otro descriptivo, por lo que se llevó a cabo en **dos grandes momentos**:

- El primero, se encaminó a la consecución del *objetivo evaluativo*, a través de la triangulación de la información recibida de las egresadas, las directoras de los centros de formación y de las prefectas de estudios. La selección de los profesores más recordados, o que más huella habían dejado, marcó el fin de esta etapa.
- El segundo momento, en cambio, se enfocó en el objetivo descriptivo, dando voz a los docentes seleccionados en el primer momento.

Los instrumentos de investigación utilizados fueron:

- En el primer momento:
  - un cuestionario, con preguntas abiertas y cerradas, aplicado en forma de encuesta a las egresadas;
  - dos cuestionarios, con preguntas abiertas, uno para las directoras y el otro para las prefectas de estudios de dichos centros.
- En el segundo momento:
  - un cuestionario, con preguntas cerradas, a las egresadas que en la primera encuesta mencionaron a alguno de los profesores seleccionados en el momento anterior; y
  - una guía de entrevista semi-estructurada dirigida a los docentes elegidos.

La información obtenida recibió un tratamiento cualitativo, a través del uso de nubes de palabras (McNaught y Lam, 2010) y de tablas comparativas, y otro cuantitativo en la medida en que lo requirió.

## Resultados y discusión

1. El alcance formativo de la labor docente abarcó las cuatro áreas consideradas en el estudio (intelectual, humana, religiosa y apostólica) (Hamer, 1990; Cencini, 2005), especialmente la primera (cf. gráfica 1).
2. Los profesores que más huella han dejado en las egresadas de estos centros de formación, además de enseñar, se han sabido formadores y han educado y acompañado a sus alumnas.
3. El profesor no necesita desempeñar ningún otro cargo de acompañamiento formativo extra al de la docencia, para poder enseñar, educar, formar y acompañar (Cencini, 2005) adecuadamente a sus alumnas.
4. Los docentes que más huella han dejado han mostrado tres grandes competencias: la didáctica, la profesional y la formativa (cf. tabla 1).
5. En cuanto a la competencia didáctica, los profesores que han dejado huella:
  - a) Procuran, fomentan y facilitan la actividad, especialmente mental, en clase y estudios.
  - b) Ayudan a aplicar la teoría a la práctica y muestran la utilidad de su materia.
  - c) Hacen amenas sus clases.
  - d) Hacen accesibles los conocimientos elevados.
  - e) Mantienen el interés de las alumnas.
6. En cuanto a la competencia profesional:
  - a) Imparten las clases con profesionalidad.
  - b) Buscan preparar a las estudiantes para su misión en la vida.
  - c) Acercan la realidad al salón de clases
  - d) Responden a los cuestionamientos de sus alumnas
7. En cuanto a la competencia formativa:
  - a) Se perciben a sí mismos como formadores.
  - b) Se centran en enriquecer a las alumnas, más que en impartir contenidos.
  - c) Se muestran cercanos.
  - d) Exigen con bondad.
  - e) Ofrecen un buen ejemplo y testimonio de vida.
  - f) Enseñan a aprender.
8. La capacidad formativa del docente se despliega más ampliamente cuando los profesores:

- a) Muestran gusto por lo que hacen y entusiasman a las alumnas.
- b) Son claros, precisos, objetivos y estructurados.
- c) Son capaces de ayudar a personas de diversas culturas.

9. Los profesores que más huella han dejado:

- a) Cuentan con experiencia.
- b) Están bien preparados.
- c) Conocen la realidad de sus alumnas.
- d) Reflexionan sobre su propia labor docente.
- e) Buscan constantemente mejorar.

10. Aspectos que no mostraron repercutir directamente:

- a) Sus grados académicos.
- b) Su área de estudio.
- c) Su nivel de preparación pedagógica.
- d) Su nacionalidad.
- e) Su estado de vida (el ser consagrada, sacerdote o seglar).

GRÁFICA I ALCANCE FORMATIVO DE LOS DOCENES SEGÚN LAS ÁREAS DE FORMACIÓN

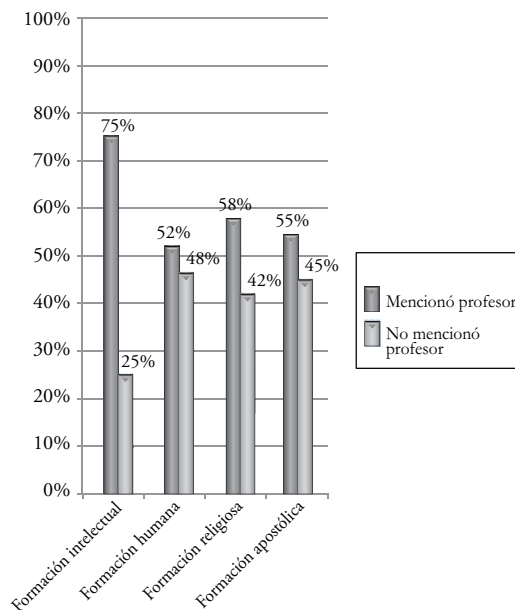


TABLA I. COMPETENCIAS DOCENTES PARA PROFESORES DE CF DE MUJERES CONSAGRADAS

Subcompetencias	Competencia didáctica	Competencia profesional	Competencia formativa
Se logra en el alumno el	saber	saber hacer	saber convivir
El docente		enseñar	saber ser
Motivación del docente			educa, forma y acompaña
Concepto de sí (que tiene el docente)	Ayudar a las alumnas a ser mejores personas y a prepararse para su misión en la vida.		
Características personales del docente	Saberse maestro	Saberse preparado para desempeñar esta función	Saberse formador
	Pasión al enseñar	Profesionalidad	Cercanía a las alumnas
	Clases bien preparadas	Realismo (aterizado)	Comprensión
	Clases dinámicas, interactivas y amenas	Dar contenido profundo y bien fundamentado	Mostrar gran interés por los alumnos como personas
	Claridad	Experiencia apostólica	Dar confianza a las alumnas
	Estructura en la transmisión	Objetividad	Enseñar para la vida
Conocimientos del docente	Conocimientos pedagógicos y didácticos	Exigencia	Testimonio y coherencia de vida (convencido de lo que dice)
		Conocimiento de la materia	Conocimiento de la vida consagrada
		Cultura general	Conocimiento de la misión del Instituto
		Estar actualizado	Conocimiento de la realidad de las alumnas
Habilidades del docente	Aplicar los conocimientos a la vida real	Escuchar a las alumnas y responder a sus inquietudes	Que despierte la inquietud intelectual
	Captar la atención de las alumnas	Que fomente la reflexión	
	Mantener el interés de las alumnas	Enseñar a las alumnas a aprender	Que fomente el desarrollo del pensamiento
	Hacer accesibles los conocimientos elevados	Lograr una buena relación con el grupo	Que motive a dar lo mejor de sí misma
	Motivar para estudiar	Saber ayudar a gente de distintas culturas	Que comparta sus experiencias apostólicas y aconseje

Se puede decir que la competencia formativa (en el contexto de centros de formación de mujeres consagradas) es aquella por la cual un profesor se sabe portador de la misión de ayudar a sus alumnas a integrar en sí mismas las características propias de su carisma como consagradas, buscando enriquecerlas como personas, para lo cual, necesita *conocer* no sólo la *materia*, los *principios* y las *herramientas pedagógicas* para impartirla, sino también, y de manera especial, el *estilo de vida* y la *misión* para la que sus alumnas han sido llamadas; contando especialmente con la *habilidad* de transmitir la *verdad* con *claridad* y de ayudar a *aplicar la teoría* en la práctica; siendo exigentes y entusiastas; movidos por un afán de ayudar a las alumnas a ser mejores personas; enseñando especialmente a través del testimonio y coherencia de vida.

Finalmente, se pudo comprobar la hipótesis que sustentaba la investigación, según la cual, la labor docente en la etapa de formación básica de las mujeres consagradas tiene un alcance formativo más amplio que el meramente intelectual, ejerciendo su influencia en las dos vertientes formativas: la académica y la vocacional.

## Principales referencias

- Cabra, P. G. (2005). *Tú, ¡Sígueme!: curso breve de vida consagrada*. Madrid: Publicaciones Claretianas.
- Cencini, A. (2005). *Los sentimientos del hijo: itinerario formativo en la vida consagrada* (4ª ed.). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Hamer, J. C. (1990). Orientaciones sobre la formación en los institutos religiosos. Cd. del Vaticano.
- Juan Pablo II. (1996). *Exhortación apostólica postsinodal vita consecrata sobre la vida consagrada y su misión en la iglesia y en el mundo*. Cd. del Vaticano: Librería Editrice Vaticana.
- McNaught, C. & Lam, P. (2010). Using Wordle as a supplementary research tool. *The Qualitative Report*, 15(3), 630-643. Disponible en: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR15-3/mcnaught.pdf>
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods* (3ª ed., vol. 5). Thousand Oaks, Londres, New Delhi: SAGE Publications.

## **Efecto de la retroalimentación en el desempeño docente evaluado a través de las puntuaciones que otorgan los alumnos en las asignaturas clínicas odontológicas**

La información del desempeño docente obtenida a través de las puntuaciones que otorgan los estudiantes puede ser utilizada para mejorar la enseñanza o instrucción del docente evaluado y se le conoce como retroalimentación (Penny, 2003).

Las puntuaciones que otorgan los estudiantes a los profesores (POEP) son un componente esencial de los sistemas de evaluación docente en las Instituciones de Educación Superior (Griffin, 2001). La revisión de la literatura confirma que estas puntuaciones con las que los estudiantes califican la efectividad de sus profesores son confiables, se correlacionan con otras mediciones como el rendimiento escolar, la autoevaluación del profesor, la evaluación por pares y son generalizables a través de diferentes situaciones de enseñanza (Copeland y Hewson, 2000). Estos instrumentos proveen de datos empíricos a todos los niveles de la administración académica; además, los educadores clínicos pueden recibir retroalimentación directa de los alumnos a su labor docente. Esta información puede ser utilizada para ubicar y reconocer a los buenos profesores, mejorar el desempeño del docente clínico promedio o ayudar a todos los profesores que deseen superarse dándoles las calificaciones que les permitan conocer su desempeño en las diferentes dimensiones de la función docente. La actuación de los profesores marca la calidad del currículo, por lo que conocer su actuación a través de la evaluación y mejorarla nos llevará directamente a la mejora del currículo en su conjunto (Glazman, 2001), así los programas de desarrollo de las IES pueden utilizar la información que se obtiene de las puntuaciones que otorgan los estudiantes a los profesores para concentrarse en las debilidades detectadas a través de los cuestionarios de evaluación docente.

En las escuelas de Odontología se aplican cuestionarios de evaluación docente, en los Estados Unidos en el 93% de éstas (Scruggs y cols., 1998) y en el estudio de López Cámara y Lara (2002) realizado en México, el 57% de 23 escuelas. Sin embargo, en la literatura odontológica hay pocos estudios de la efectividad de la retroalimentación de las POEP para mejorar la instrucción (Cohen, 1991; Kidd y cols. 1994); además, la mayor parte de los cuestionarios aplicados en las diferentes universidades no son diseñados para evaluar la enseñanza



clínica, que entre otras cosas debe incorporar la participación del paciente, o la atención al mismo, o las particularidades del escenario clínico odontológico.

## Método

Se planteó un diseño experimental, con un grupo testigo, y dos grupos en los que se realizaron dos intervenciones diferentes de retroalimentación a los docentes a partir de las puntuaciones obtenidas por el Cuestionario de Evaluación de la Docencia Clínica Odontológica (CEDCO) (Gómez, 2008). El instrumento está conformado por un total de 25 ítems que exploran 6 áreas de la actividad docente en la clínica odontológica y 3 ítems globales.

Así que con base en este diseño y para cubrir los objetivos, se formaron tres grupos de profesores al azar que fueron evaluados en las semanas 12, 13 y 14 del semestre 2004-2 (el semestre cuenta con 17 semanas). Grupo testigo (1) estuvo conformado por 27 profesores que fueron evaluados por los alumnos a través del CEDCO y no se dio ningún tipo de retroalimentación. El grupo experimental con retroalimentación escrita quedó integrado por 24 docentes que fueron calificados a través del cuestionario de evaluación docente por sus alumnos. Los docentes recibieron por escrito los resultados de las puntuaciones otorgadas por los alumnos en la primera semana del ciclo escolar posterior a la primera aplicación del instrumento.

El grupo de retroalimentación, más el taller de docencia efectiva, quedó integrado por catorce docentes que también fueron evaluados por sus alumnos. Los profesores de este grupo participaron en el curso “Taller de construcción del concepto de docencia clínica efectiva en la clínica odontológica” y posteriormente se les dio a conocer los promedios de las puntuaciones que les pusieron sus alumnos. El objetivo que se planteó para el estudio al realizar el taller fue, analizar los ítems y las dimensiones que conforman el cuestionario de evaluación de la docencia clínica odontológica en el contexto del análisis de las dimensiones de la docencia efectiva. A partir de las temáticas revisadas en el taller, el grupo de profesores realizaron un proceso de reflexión colectivo alrededor de las teorías de la enseñanza odontológica, las funciones de la Universidad y la misión de la Odontología como profesión universitaria. En la parte final del taller, al profesor le fue entregado el reporte de evaluación docente en el mismo formato que al grupo de sólo retroalimentación escrita, lo que permitió al docente iniciar un proceso de reflexión de su práctica docente.

El taller se realizó después de finalizar el semestre 2004-2, los días 9 y 10 de agosto de 2004 con una duración de 8 horas. Todos los profesores de los tres grupos fueron evaluados con el mismo instrumento durante el siguiente curso en las semanas 12, 13 y 14 del semestre 2005-2. La variable dependiente en el estudio fue la efectividad de la docencia clínica odontológica (expresada a través de las puntuaciones del instrumento de evaluación docente, CEDCO), y las variables independientes: la retroalimentación (información de los resultados de la evaluación docente a partir del instrumento que recoge las percepciones de los

alumnos de la actuación del docente), y la participación en el taller y en el proceso de reflexión de las características de la docencia efectiva en la clínica de enseñanza odontológica.

## Resultados y discusión

Los promedios de las puntuaciones otorgadas por los alumnos en el ejercicio docente 2004-2, en el grupo testigo fue de 3.8622, DE=0.53. El grupo que recibió información escrita (retroalimentación) de la evaluación tuvo una puntuación promedio de 4.075, DE=0.5013, quedó integrado por 24 profesores. El grupo que recibió información de la construcción del cuestionario y tomó un taller en el que se discutieron las características de la docencia efectiva en el ámbito de la clínica de enseñanza odontológica y que además recibió también información escrita de los resultados de las puntuaciones que les otorgaron sus estudiantes, quedó integrado por 14 profesores y tuvo en promedio 4.0381 DE 0.454.

En los resultados de la evaluación del semestre 2005-2, el grupo testigo tuvo como promedio en las POEP 3.8432 +/- 0.5765, promedio menor al obtenido en la evaluación previa, mientras que el grupo de retroalimentación tuvo en promedio 4.1109 +/- .4638, valor ligeramente mayor que en la evaluación de 2004-2. Y el grupo de docencia efectiva más retroalimentación recibió una puntuación promedio de 4.2445 +/- 0.4009, también mayor que en el ejercicio de evaluación previo.

Con el objetivo de verificar si existieron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en las dos aplicaciones del instrumento, se utilizó el análisis de varianza y para determinar entre que grupos se observaron las diferencias se utilizó el análisis *post hoc* de la diferencia mínima significativa (DMS), resultando que las medias de las puntuaciones obtenidas por los tres grupos del diseño en los dos ejercicios son estadísticamente diferentes ( $P < .05$ ).

A través del presente estudio se planteó el objetivo de investigar el impacto de la retroalimentación de las POEP en dos grupos de docentes a los que se evaluó en dos ciclos escolares, y a los que se les informó el resultado de la evaluación. Nuestros resultados si bien muestran que hubo una ligera mejoría, en el grupo al que sólo se le retroalimentó a través de información escrita y que pasó de 4.075 a 4.1109 (diferencia= .0359), la mejora fue todavía mayor en el grupo al que se le entregó por escrito el resultado de la evaluación, y que además tuvo la oportunidad de participar en un taller para conocer, discutir y reflexionar con el grupo de docentes el concepto de docencia efectiva y la construcción del cuestionario.

Cohen (1980) ya nos señala en las conclusiones de su meta-análisis que la retroalimentación produce un efecto de mejora que aunque fue significativo éste es moderado, de acuerdo con Brinko (1990), cuando se da la retroalimentación además de la asesoría como ocurrió en el grupo de retroalimentación más el taller de docencia efectiva, los resultados de mejora son los más marcados, en nuestro caso los resultados concuerdan con estos estudios. La diferencia no significativa entre las puntuaciones pre y post del grupo experimen-

tal, se pueden deber a situaciones de contexto de variables que no fueron tomadas en cuenta como la definitividad de los docentes, el hecho que los grupos a los que se dio la retroalimentación hayan tenido un buen desempeño docente, ya que como observó Brinko, los efectos más importantes de la retroalimentación se observan en los docentes que tienen puntuaciones más bajas. Aunque de acuerdo al meta-análisis de Menges y Brinko (1986), en el que analizan los resultados de 30 estudios, sólo en 10 de ellos encontraron diferencias significativas entre los grupos, siendo el grupo de retroalimentación el mejor evaluado en todos los casos. En uno de los estudios encontraron resultados mixtos y en los 19 restantes no encontraron diferencias entre los grupos, que concuerdan en parte con los resultados de nuestra investigación.

La asesoría pedagógica que se da en respuesta a las POEP ha tenido diferentes aproximaciones, que si bien debe ser parte integral del proceso de evaluación docente, sobre todo cuando tiene un propósito formativo, debe poseer las cuatro etapas del proceso: a) recolección de información sobre las conductas docentes, que en nuestro caso fue a través del cuestionario de evaluación de la docencia clínica odontológica (CEDCO); b) la interpretación y el análisis de la información junto con el profesor para diagnosticar el problema, que en este caso se realizó con el grupo experimental constituido de 14 docentes que participaron en el taller de docencia efectiva; c) desarrollo de estrategias para su mejoramiento; que si bien aquí fueron abordadas en el taller y construidas a partir de la reflexión de cada docente, no se realizó de manera puntual, y d) evaluación del efecto de la intervención sobre la eficacia de la enseñanza, que se observó en la evaluación post-intervención un año después. En la literatura, el tiempo dedicado a las etapas de trabajo varía en forma considerable, por ejemplo, el proceso puede implicar una breve reunión de 15 minutos (Aleamoni, 1978) o 10 horas de asesoría (Erickson y Erickson, 1979), complementados por actividades tales como talleres, seminarios, observaciones de clases, las grabaciones en vídeo (Hoyt y Howard, 1978), o la capacitación para el uso de recursos materiales que acompañen a estrategias instruccionales probadas con anterioridad. Además, los asesores varían en su nivel de experiencia, pueden ser profesional expertos en desarrollo académico (pedagogos) (Atchison, 1987), compañeros con o sin formación pedagógica (McKeachie y col., 1980; Rozeman y Kerwin, 1991), o incluso estudiantes de postgrado (Erickson y Sheehan, 1976), en nuestro caso el taller tuvo una duración de 8 horas.

Los resultados contribuyen a la discusión sobre el uso de la evaluación docente y la necesidad de apoyos para utilizar un enfoque multifacético para la evaluación de la docencia, así como de la necesidad de implementar programas de apoyo a la mejora de las prácticas instruccionales de los docentes clínicos en respuesta a las POEP.

Ayudar a los docentes en la interpretación de las POEP obtenidas puede ser difícil, y la institución debe asumir la responsabilidad de implementar estrategias de mejora de la planta docente, por lo que es importante acoplar las actividades de evaluación a la mejora y la profesionalización de la docencia.

La aplicación de cuestionarios de evaluación docente es una práctica rutinaria en las escuelas de odontología en México, instituida como parte de los requerimientos del proceso de acreditación CONAEDO (Arroniz 2005), la implementación de la evaluación docente es al parecer metodológicamente inadecuada, ya que en la mayoría de los casos se aplica en línea y para facilitar su cumplimiento se siguen criterios administrativos, por lo que se realiza después de finalizado el curso, justo cuando el estudiante se inscribe al curso posterior; de hecho es un requisito administrativo para poder realizar la inscripción (Primera reunión de trabajo para la revisión, actualización e implementación de planes y programas de estudios de Odontología, 2008). La utilidad de este esfuerzo que implica la asignación de recursos físicos y humanos en la mejora de la enseñanza, no es evaluada, por lo que consideramos importante el poder aportar datos empíricos que den cuenta de los procesos que deben acompañar a la evaluación docente, como lo es el brindar a los docentes la oportunidad de mejorar sus procesos de instrucción o enseñanza para lograr la excelencia docente y mejores aprendizajes en los estudiantes para la construcción de las competencias que les permitirán realizar una práctica odontológica independiente.

## Principales referencias

- Aleamoni, L. M. (1978). Development and factorial validation of the Arizona course/instructor evaluation questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*. 38, 1063-1067.
- Arroniz, P. S. (2005). La importancia de la acreditación de programas académicos de licenciatura en odontología. *Revista Odontológica Mexicana*. 9, 152-154.
- Atchison, E. C. (1987). Effects of student feedback on instructional improvement when augmented with consultation and a developmental teaching model. Unpublished doctoral dissertation, George Washington University . Citado por Penny, A. R. & Coe, R. (2004). Effectiveness of Consultation on Student Ratings Feedback: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*. 74, 215-253.
- Brinko, K. T. (1990). Instructional consultation with feedback in higher education. *Journal of Higher Education*. 61, 65-83.
- Cohen, P. A. (1980). Effectiveness of student ratings feedback for improving college instruction: A meta-analysis of findings. *Research in Higher Education*. 13, 321-341.
- Cohen, P. A. (1991). Effectiveness of student rating feedback and consultation for improving instruction in dental school. *Journal of Dental Education*. 55, 145-150.
- Copeland, H. L. & Hewson, M. G. (2000). Developing and testing an instrument to measure the effectiveness of clinical teaching in an academic medical center. *Academic Medicine*. 75, 161-166.
- Erickson, G. R. & Erickson, B. L. (1979). Improving college teaching: An evaluation of a teaching consultation procedure. *Journal of Higher Education*. 50, 670-683.
- Erickson, G. R. & Sheehan, D. S. (1976). An evaluation of a teaching improvement process for university faculty. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Glazman, R. (2001). *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. México: Paidós.
- Gómez, C. J. F. (2008). Desarrollo y validación de un cuestionario para evaluar la docencia clínica odontológica (CEDCO) en la FES Iztacala de la UNAM. *Revista Odontológica Mexicana*. 12, 120-125.
- Griffin, B. W. (2001). Instructor reputation and student ratings of instruction. *Contemporary Educational Psychology*. 26, 534-552.

- Hoyt, D. P. & Howard, G. S. (1978). The evaluation of faculty development programs. *Research in Higher Education*. 8, 25-38.
- Kidd, E. A. M., Millard, L., Smeeton, N. C. & Millard, A. J. (1994). Improving the quality of teaching: staff responses to students' view. *British Dental Journal*. 177, 208-212.
- López Cámara, V. & Lara Flores, N. (2002). La enseñanza de la Odontología en México. Resultados de un estudio en 23 facultades y escuelas públicas. *Revista de la Educación Superior*. 31, 27-41.
- McKeachie, W. J., Lin, Y. G., Daugherty, M., Moffet, M., Neigler, C., Nor, T., Walz, M. & Baldwin, R. (1980). Using student ratings and consultation to improve instruction. *British Journal of Educational Psychology*. 50, 168-174.
- Menges, R. J. & Brinko, K. T. (1986). Effects of student evaluation feedback: A meta-analysis of higher education research. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Penny, A. R. (2003). Changing the agenda for research into students views about university teaching: four shortcomings of SRT research. *Teaching in Higher Education*. 8, 399-411.
- Primera reunión de trabajo para la revisión, actualización e implementación de planes y programas de estudios de Odontología, 2008. México, UNAM.
- Rozeman, J. E. & Kerwin, M. A. (1991). Evaluating the effectiveness of a teaching consultation program on changing student ratings of teaching behaviours. *Journal of Staff, Program, and Organizational Development*. 9, 223-230.
- Scruggs, R. R., George, M. C., Raney, D. L. & Miller, D. L. (1988). Evaluation of teaching performance in U.S. dental schools. *Journal of Dental Education*. 52, 102-107.

## **Propuesta de evaluación de la docencia en el posgrado de la Universidad Anáhuac**

En este trabajo se presenta la propuesta de un instrumento de evaluación de la docencia. La investigación de campo se realizó con docentes y alumnos de posgrado para conocer su opinión sobre los aspectos a evaluar sobre la práctica docente. Se plantea un marco conceptual integrado por tres ejes que oriente una evaluación comprensiva: 1) El docente como persona; 2) La evaluación de la docencia como parte integral del currículo, y 3) La docencia como práctica social de un colectivo.

### **El docente como persona**

La evaluación connota comparación, medición y la emisión de un juicio de valor en relación con un criterio, “un deber ser”; sin embargo, existe la posibilidad de convertir el proceso de evaluación en un diálogo abierto entre evaluados y evaluadores que tienda a la comprensión de las experiencias y al mejoramiento educativo (Calvo de Mora y Marín, 1993; Santos Guerra, 1996).

Conocer al profesor contribuiría a la comprensión cabal de las relaciones con sus alumnos y no sólo centrar la mirada en analizar su formación académica, su actuación en el aula y en el dominio que tiene de la disciplina; esto también implicaría rescatar los aspectos afectivos y de personalidad.

Regularmente los procesos de evaluación han sido utilizados con fines de control y certificación. En ellos no se ha considerado al ser humano con capacidad de realizar un análisis personal.

En este trabajo se pretende reflexionar sobre la evaluación desde una teoría centrada en la persona y orientada hacia su perfeccionamiento. Desde la perspectiva comprensiva que se centra en lo humano se aboga por (Carena de Peláez, 1995; Santos Guerra, 1996):

- El conocimiento de uno mismo, lo cual implica que el profesor necesita estudiarse a sí mismo, sus deseos, ideales, frustraciones, valores e ideologías que lo condicionan.
- La comprensión y empatía por parte de los evaluadores; con ello se entiende que el ser humano no actúa de mala fe sino por desconocimiento, por condicionamientos internos y por aprendizajes anteriores.
- La docencia como profesión liberadora que en el ejercicio del autoanálisis genera claridad y conciencia de su propia práctica.

Si a partir de la evaluación se dan procesos de reflexión crítica con participación de la persona interesada en un análisis sobre sí mismo y su manera de actuar, lo cual implica comprensión, toma de conciencia, indagación de aspectos esenciales; puede decirse que la evaluación sí llega a la persona y, lo que es más se transforma en ayuda para el proceso de formación personal. La nueva sociología del currículo plantea que las escuelas forman parte de un proceso social más amplio y que por lo mismo deben juzgarse dentro de un contexto socioeconómico específico (Giroux, 1990).

En un proceso de evaluación, las condiciones externas a la escuela –la estructura de la sociedad– no deben ser excluidas, porque son estas las que se originaron y la determinan. El currículo es una práctica desarrollada a través de muchos procesos y configura la actividad pedagógica del profesor, quien a la vez es el elemento activo que lo traduce a la práctica. Acerca de la figura del docente existen dos polos en el ámbito del currículo. Por un lado, el profesor como intérprete y ejecutor, y por el otro, como investigador y diseñador de éste (Stenhouse, 1987; Carr y Kemmis, 1988).

Para Zabalza (1990), la evaluación de profesores adquiere un sentido importante en el ámbito más general de la evaluación del currículo y ha de tener como objetivo prioritario el mejorarlo.

### **La docencia como práctica social de un colectivo**

La docencia es una actividad que se desarrolla en un aula por un profesor en relación con un grupo de alumnos; por lo tanto, trasciende los límites de lo individual, porque como toda profesión, se desarrolla y ejerce por un colectivo.

El profesor no puede seguir aislado, recluso del aula. Compartir, socializar experiencias, preocupaciones y proyectos le da una mayor dimensión a su profesión. El individualismo de la profesión debe transformarse en la actuación colectiva.

En el escenario educativo el individualismo profesional ha predominado como la forma social de ejercer el trabajo. Sin embargo, la profesión se ve influida por las estructuras externas que la condicionan socialmente. La influencia externa sobre las decisiones de los profesores acerca del desarrollo del currículo y los contenidos condiciona el grado de autonomía del profesor y del sentido en que la ejerce (Gimeno y Pérez, 1989).

Como señala Gimeno (1988), las consecuencias que se derivan de la organización de los profesores en un colectivo son diversas:

- Búsqueda de objetivos comunes a largo plazo.
- Planteamiento de estrategias congruentes.
- Compartir significados mínimos del currículo global.

La actuación de un colectivo de profesionales tendrá más peso que la actuación individual del profesor en las decisiones de los administradores sobre el rumbo que ha de tomar la escuela; para los profesores en solitario resulta más complejo enfrentar las contradicciones que se presentan entre la concreción curricular y el currículo oficial que si se encuentran organizados para enfrentar tareas comunes.

## **Método**

El trabajo de campo se dividió en dos partes, la primera fue para la elaboración de un instrumento que recogiera las opiniones de los docentes y la segunda fue para aplicar el instrumento en una muestra de estudiantes y docentes. Para realizar el instrumento se revisaron diversos cuestionarios utilizados de la evaluación de la docencia en instituciones nacionales y extranjeras, se consultó bibliografía especializada en el tema que guiara en el diseño de las dimensiones que lo integrarían. El cuestionario aplicado consta de 36 indicadores, divididos en seis categorías: planeación, estrategias metodológicas, comunicación, evaluación, competencias profesionales y conductas propositivas, con cinco o siete aspectos en cada una de ellas.

En la segunda parte del trabajo de campo el cuestionario fue aplicado a una población total de 80 maestros y 131 estudiantes, lo que representó 76 por ciento y 28 por ciento del universo respectivo. El análisis de los datos se realizó con el programa estadístico Minitab.

## **Resultados y discusión**

### **Opinión de los docentes**

La muestra de este estudio se conformó por 62 por ciento de hombres y 38 por ciento de mujeres, donde el 59 por ciento se ubica de 31 a 50 años.

En lo referente a su opinión sobre la evaluación de la docencia, 79 por ciento considera muy importante que se evalúe su desempeño en el aula y, más aún, 84 por ciento piensa que se le debería dar a conocer los resultados.

Como propósito principal de la evaluación de la docencia, 70 por ciento eligió como primera opción “retroalimentar al docente”; 38 por ciento ubicó en segundo lugar “buscar



cambios en la práctica docente”; en cambio, los propósitos que menos se adjudican a la evaluación son “determinar la permanencia del docente” y “mantener un control administrativo”.

A la pregunta de quienes deberían participar en la evaluación, 54 por ciento consideró que ellos mismos eran los más indicados para hacerlo, sólo cinco por ciento opinó que deberían ser colegas.

Sobre los medios para realizar la evaluación, un 55 por ciento se inclinó en primer lugar por el cuestionario que responden los estudiantes, mientras que la autoevaluación obtuvo el 31 por ciento.

Respecto de otras alternativas de evaluación, los docentes proponen utilizar diversas fuentes y cruzar la información ente objetivos, rendimiento escolar e intervención docente. Consideran necesario incluir la autoevaluación y realizar observaciones en clase. Resalta que 41 por ciento de los docentes no está de acuerdo con el instrumento utilizado en el posgrado, ni con el número de preguntas ni el contenido de lo evaluado.

### **Opinión de los estudiantes**

De los 131 estudiantes encuestados, 60 por ciento fue de sexo femenino y 40 por ciento masculino. El rango de edad más representativo es el de los 25 a los 30 años (70 por ciento); 81 por ciento cree que es muy importante que se evalúe el trabajo docente y 84 por ciento pondera también como muy importante que el docente conozca los resultados de la evaluación.

En torno al propósito principal de evaluar la docencia, 47 por ciento seleccionó como primera opción la retroalimentación del docente. En forma general opinan que la evaluación debe coadyuvar a mejorar los servicios educativos, a conocer la eficiencia de la enseñanza, así como a elevar el nivel académico de los cursos y de los programas de posgrado.

De los alumnos encuestados, casi 80 por ciento creen que son ellos los más indicados para evaluar a los docentes ya que son los directamente involucrados. El 80 por ciento reitera que es el cuestionario aplicado a los estudiantes el instrumento más idóneo.

Al igual que en el caso de los docentes, un 56 por ciento, no está de acuerdo con la actual forma en que se evalúa el trabajo docente, pues la consideran subjetiva, ambigua e incompleta.

Al realizar el contraste entre las respuestas de los docentes y los estudiantes se encontró que de los 36 aspectos propuestos, siete aspectos alcanzan de un 81 a un 71 por ciento de aceptación entre los docentes: dominio de la materia, organización y preparación de la clase, preparación teórica de la materia, preparación práctica de la materia, estimula la participación del alumno, actualización de la información y claridad en la exposición; cinco aspectos logran de un 85 a un 72 por ciento de aceptación entre los estudiantes: actualización de la información, preparación práctica de la materia, dominio de la materia, claridad en la exposición y organización y preparación de la clase. En este rango, arriba del 70 por ciento coinciden las opiniones en cinco de los aspectos. En el siguiente rango, de 66 a 50 por ciento,

coinciden en cinco aspectos: manifiesta atención a los alumnos, considera la opinión externada por el alumno, propicia un ambiente favorable de trabajo, muestra disponibilidad para que el alumno lo consulte y relaciona los conocimientos con otras disciplinas.

Entre los aspectos coincidentes que tuvieron menos de 38 por ciento de aceptación entre docentes y estudiantes se encuentran: presentación de los criterios de evaluación, ritmo de presentación de los temas, orienta el desarrollo de actividades y tareas, recursos y materiales utilizados en clase, uso del tiempo en clase y manifiesta que prepara la clase.

En la priorización de los docentes se observa que valoran más los aspectos relacionados con las categorías de “organización”, “planeación” y “competencias profesionales”, seguidas por la de “comunicación”. Llama la atención su consideración como menos importante de los aspectos de las categorías de “evaluación” y “estrategias de enseñanza”, siendo que éstas son parte sustantiva del ejercicio de la docencia.

Los estudiantes, por su parte, coinciden con los docentes en cuanto a la “planeación” y “competencias profesionales”, aunque también se interesan en las categorías de “comunicación” y “conductas propositivas”, las cuales tienen que ver con el trato hacia ellos. Por el contrario, sitúan como menos representativas las categorías de “evaluación” y “estrategias de enseñanza”.

## Conclusiones

A partir del análisis de los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento, el trabajo de tesis culmina con una propuesta de un instrumento integrado por siete categorías y 28 ítems, con la escala de valoración siguiente: 1 (Nunca), 2 (Casi nunca), 3 (Algunas veces), 4 (La mayoría de las veces), y 5 (Siempre). Enseguida se enlistan los ítems en cada categoría:

- Planeación tiene dos ítems: El desarrollo de las clases refleja una preparación previa y Presenta desde el inicio los criterios de evaluación.
- Competencias profesionales tiene nueve ítems: Domina los contenidos de la materia, Utiliza información actualizada, Relaciona los conocimientos con la práctica profesional, Profundiza en los temas centrales del curso, Presenta diversas posturas teóricas, Asiste a las sesiones de clase, Es puntual en sus clases, Responde con precisión a las preguntas de los alumnos, y Muestra entusiasmo por la materia.
- Comunicación con dos ítems: Propicia un ambiente favorable de trabajo y Orienta en el desarrollo de actividades y tareas.
- Estrategias metodológicas con nueve ítems: Expone con claridad, Propicia la reflexión de los contenidos tratados, Tiene manejo adecuado del grupo, Presta atención a los alumnos, Muestra disposición ante las consultas de los alumnos, Estimula la participación de los alumnos, Posee habilidades para enseñar, Utiliza adecuadamente los recursos didácticos, y Estimula el interés por la materia.

- Evaluación con dos ítems: Evalúa en relación con los objetivos del curso y Retroalimenta a los alumnos en sus avances del curso.
- Elemento ético, incluye dos ítems: Fomenta actitudes y valores positivos y Respeta las opiniones de los alumnos.
- Elemento global, dos ítems: Mi aprendizaje se incrementó en este curso y Evalúa globalmente el desempeño del profesor.

El trabajo de tesis también brinda un modelo conceptual para que autoridades y docentes puedan discutir la función de la docencia y su evaluación en el ámbito universitario; además muestra la complejidad que tiene esta práctica profesional y las posibilidades de transformarla en una práctica reflexiva y crítica como lo señalan diversos autores (Stenhouse, 1987; Gimeno, 1988; Car y Kemmis, 1988). Desde un enfoque comprensivo y reflexivo de la práctica docente sostengo que las evaluaciones docentes tienen que abordar las complejidades que esta tiene y no limitarse a verificar sólo el desempeño individual e instrumental del docente en el aula. Finalmente se proponen algunas orientaciones para iniciar el trabajo en colectivos docentes, para que junto con las autoridades y los evaluadores puedan emprender la tarea de la evaluación como un proyecto amplio y coherente que sirva para el mejoramiento de la práctica docente.

## Principales referencias

- Calvo de Mora, J. & Marín González, C. (1993). La evaluación o el oficio del diálogo: una crítica a la evaluación oficial. *Investigación en la escuela*, 19, 39-55.
- Carena de Peláez, S. (1995). La evaluación educativa y sus potencialidades formadoras. *La Educación: Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 39(1), 59-68.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Celman de Romero, S. (1991, primavera). La evaluación en la universidad. *Didac*, 19-24.
- Gimeno Sacristan, J. (1988). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristan, J. & Pérez Gómez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Giroux, H. (1988). Hacia una nueva sociología del currículo universitario. En Galán, M. I. & Marín, D. E. (coords.). *Investigaciones para evaluar el currículo universitario*. México: UNAM-Porrúa.
- Grijalva Martínez, O., Loredó Enriquez, J. & Valenzuela Silerio, J. (1996). La evaluación de la docencia universitaria. En Rueda Beltrán, M. & Nieto Gutiérrez, J. (comps.). *La evaluación de la docencia universitaria*. México: UNAM-CISE.
- Santos Guerra, M. A. (1996). *Evaluación educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Stenhouse, N. (1987). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Zabalza, M. A. (1990). Evaluación orientada al perfeccionamiento. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. *Revista Española de Pedagogía*, 48(186), 295-317.

## **La medida de la satisfacción laboral de los profesores universitarios mexicanos**

La satisfacción laboral es un constructo que tiene que ver con el desarrollo de las personas, su dignidad humana y su calidad de vida. Muy estudiado desde el punto de vista trabajador-institución y gracias al conocimiento que se tiene del fenómeno se logró la implantación, a escala mundial, de mejoras tanto para los trabajadores como para la productividad de las instituciones (Schein, 1982).

Como cualquier organización las instituciones de educación superior requieren que sus académicos, como profesionistas de la educación, estén comprometidos con su fortalecimiento, productividad y calidad.

En el ámbito de las instituciones de educación superior en México, se considera que existen muy pocas investigaciones sobre la relación profesor-institución y la mayor parte de ellas se concentra en la evaluación y el reconocimiento del desempeño docente.

Al considerar que la investigación evaluativa está comprometida con el perfeccionamiento de la praxis educacional y con el incremento significativo de la calidad educativa (De la Orden, 2002), el objetivo principal de la investigación es aumentar el nivel de conocimiento sobre el constructo satisfacción laboral de los profesores universitarios, al traer las prácticas institucionales exitosas al ámbito de la educación superior universitaria.

En el marco de la teoría existente y considerando el contexto universitario mexicano, fue necesario proponer dimensiones que caractericen la satisfacción laboral del maestro e identificar elementos que interactúan con el constructo.

Una vez identificadas las dimensiones, se procedió a medir el nivel de la satisfacción laboral del maestro y a identificar elementos que interactúan con el constructo.

Una vez identificadas las dimensiones, se procedió a construir un elemento que permitiera medir el nivel de satisfacción laboral de los profesores universitarios y se plantearon hipótesis que fueron contrastadas empíricamente.

## Método

El estudio se clasifica como científico aplicado, con diseño no experimental de corte correlacional, describe y busca explicar (vía análisis correlacional, análisis factorial exploratorio y estudios diferenciales) cómo funciona el constructo con la segregación de las variables demográficas y la asociación existente entre algunas otras variables que constituyen los factores del constructo satisfacción laboral de los profesores universitarios.

También se hacen estudios predictivos (vía el modelo de regresión múltiple) para conocer de qué manera la satisfacción laboral del profesor, y las dimensiones que la componen, influyen en su desempeño académico.

Las hipótesis planteadas en el estudio son las siguientes:

Hipótesis 1. El nivel de satisfacción de los profesores de universidades privadas es más alto que el de las universidades públicas.

Hipótesis 2. Las variables demográficas y laborales están relacionadas con el nivel de satisfacción laboral de los profesores universitarios.

Hipótesis 3. Es posible predecir la satisfacción laboral a partir de variables demográficas y laborales.

Hipótesis 4. Es posible predecir el desempeño docente a partir de las variables intrínsecas y extrínsecas de la satisfacción laboral.

El universo de estudio de la presente investigación comprende a los docentes que imparten clases en universidades públicas y privadas de la Ciudad de México. La muestra se conformó por 703 profesores provenientes de dos universidades privadas y una pública de la Ciudad de México.

Para la construcción del cuestionario primero se realizó una investigación documental sobre el constructo, de la que se desprende la conclusión de que se trata de un concepto agregado. Eligiéndose para el trabajo la Teoría de Herzberg (1959), que es la primera en distinguir entre las causas de satisfacción laboral y las de insatisfacción laboral. Siendo las primeras los factores intrínsecos y las de la segunda los factores extrínsecos. Después se entrevistó personalmente a 12 docentes a fin de constatar la correspondencia de los factores señalados en la teoría con los de los docentes mexicanos. Se identificaron las dimensiones para el cuestionario y se redactaron ítems para cada dimensión. La versión final del cuestionario obtuvo una consistencia interna Alfa de Cronbach de 0.9485.

## Resultados y discusión

El análisis, hecho con la debida duración de los reactivos y dimensiones del instrumento para medir la satisfacción laboral, muestra una confiabilidad elevada y una alta validez de contenido y constructo.

De acuerdo con el resultado del análisis factorial exploratorio, la satisfacción laboral de los docentes universitarios depende de la influencia de 10 factores: satisfacción general con la labor docente, relaciones con los compañeros, reconocimiento, capacidad para la labor docente y relaciones con los alumnos. Esto nos lleva a validar, en alguna medida, la teoría subyacente al constructo, de la cual se desprendieron las dimensiones propuestas inicialmente.

Se comprobó que el instrumento construido para medir la satisfacción laboral es confiable atendiendo a su consistencia interna.

El estudio empírico para medir el nivel de satisfacción de los profesores universitarios resaltó que los factores: satisfacción general con la docencia, relaciones con los alumnos y competencias para la labor docente, obtuvieron un nivel más alto. El factor que presentó el menor nivel fue condiciones salariales.

Se ha confirmado sin lugar a dudas la hipótesis 1, los profesores de las universidades privadas mostraron mayor nivel de satisfacción laboral que los de la universidad pública. El análisis de los datos puso en manifiesto la influencia de las variables demográficas en la satisfacción laboral, confirmando así la hipótesis 2. También se confirmó la hipótesis 3, respecto de que la satisfacción laboral puede predecirse parcialmente por las variables demográficas y laborales. Finalmente, se encontró una predicción parcial de la evaluación del desempeño docente a partir de las variables de satisfacción laboral, lo que confirma la hipótesis 4.

De hecho la aportación, por modesta que sea, para proponer y tratar de validar empíricamente un instrumento para medir el nivel de satisfacción laboral de los profesores universitarios, se sitúa en una línea de investigación que es indispensable si se quiere avanzar en el conocimiento del constructo. Por otro lado al considerar lo mucho que se depende de las aportaciones extranjeras en el área de la investigación evaluativa, el hecho de que la validación del instrumento se hizo a partir de datos empíricos referidos a la situación de la educación superior de la República Mexicana, confiere un especial interés.

La satisfacción laboral se conforma de varios factores. La teoría de Herzberg atribuye a los factores intrínsecos la satisfacción laboral y a los extrínsecos la insatisfacción laboral. De los resultados de la investigación se desprende que dos de los factores intrínsecos explorados, la satisfacción general con la docencia y las competencias para la labor docente, obtuvieron la puntuación más alta en la satisfacción laboral de los maestros.

Se puede decir, por lo tanto, que los docentes se sienten satisfechos con su labor en general; más en las universidades privadas que en la pública. En las privadas el factor identificación con la institución considerado como intrínseco también mostró puntuaciones altas.

En cuanto a los factores extrínsecos, los que causan mayor insatisfacción son las condiciones salariales y los recursos para la docencia. Si bien estos factores por sí mismos no contribuyen a la satisfacción de los profesores, la falta de estos contribuye a crear un sentimiento de insatisfacción por no percibirse una justa recompensa al trabajo realizado (Yee, 1990).

En conclusión podemos afirmar que los maestros sienten la recompensa de un trabajo bien hecho, sin embargo, la falta de factores extrínsecos crea en ellos un sentimiento de insatisfacción.

Otra variable que influye de manera importante en los factores tanto extrínsecos como intrínsecos de satisfacción laboral, es el participar en investigación. Esta dota a profesor universitario de un nuevo estatus, le da autonomía en su empleo y aumenta el reconocimiento hacia su trabajo. Por todo lo anterior, los docentes que participan de la investigación se muestran más satisfechos con su labor que aquellos que no participan.

El tener una práctica profesional diferente a la docencia afecta en forma negativa a la satisfacción con la labor docente. Una hipótesis que podemos plantear para estudios posteriores es que los factores extrínsecos son más satisfactorios que los que encuentran en su labor como docente y esto crea un decremento en su satisfacción laboral.

Consideramos que es importante realizar esta investigación porque una característica deseable en el profesor universitario es contar con experiencia en el campo de su profesión.

Se encontró una correlación media entre la satisfacción laboral y el desempeño docente de los profesores y también una predicción parcial del desempeño docente a partir de los factores de satisfacción laboral.

La competencia para la labor docente es el factor que mayor explicación ofrece al desempeño docente. Se trata de un factor intrínseco que tiene, por su naturaleza una estrecha relación con la satisfacción laboral.

El otro factor que entró en la ecuación de regresión fueron las condiciones laborales, factor extrínseco que también tiene relación con el desempeño si tomamos en cuenta que tiene que ver con las facilidades y apoyos para asistir a congresos, participar en la investigación, obtener becas y publicar trabajos.

Encontramos entonces que factores extrínsecos como las condiciones salariales, los recursos para el trabajo y las relaciones con los superiores, los compañeros y los alumnos no son útiles para predecir el desempeño de los profesores.

## Principales referencias

- De la Orden, A., Garduño, L., Asensio, I., Mafozoki, J., González, C. & Muñoz, A. (2002) Funciones de la Universidad. *Revista de Educación Madrid*.
- Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B. B. (1959). *The Motivation to Work* (2ª ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Schein, E. H. (1982). *Psicología de la organización*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Yee, S. M. (1990). *Carees in the classroom: When teaching is more than a job*. New York: Teachers College Press.

## **Prácticas y concepciones de evaluación de la docencia en universidades colombianas**

La presente investigación describe, caracteriza, analiza, contrasta e interpreta el estado de las prácticas y concepciones de evaluación de la docencia en 17 universidades colombianas, vinculadas al Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación (ONPE) y contribuye a identificar la realidad de la universidad en el contexto nacional, al permitir el conocimiento de cómo se está evaluando el desempeño docente; si estas prácticas están fundamentadas en nociones de docencia y de evaluación propuestos para la universidad contemporánea y si son construidas desde los proyectos educativos institucionales. Responde a las necesidades prevalecientes en la evaluación de la docencia universitaria en Colombia, referentes con la insuficiente y escasa caracterización de las prácticas y concepciones vigentes en las universidades que limitan conocer el estado actual y así proponer transformaciones a las mismas; la implementación de procesos de evaluación de docentes referenciados en los proyectos universitarios.

Aporta información para nuevas investigaciones en evaluación de la docencia y para alcanzar este propósito se identifican los atributos, concepciones, normas, usos, características de buena docencia desde profesores, estudiantes y autoridades universitarias; factores evaluados en los instrumentos y articulados con las concepciones de los documentos institucionales.

La investigación dio respuesta a las siguientes preguntas: ¿cuáles son las prácticas y concepciones de evaluación de la docencia en universidades colombianas?, ¿cuál es la percepción de los estudiantes y profesores sobre las competencias o atributos que debe tener un buen docente?, ¿cuáles son los usos que se dan a los resultados de evaluación de la docencia, ¿cuáles son las concepciones de evaluación de la docencia que privilegian las universidades en las normativas e instrumentos de evaluación de docentes?, ¿los atributos y competencias evaluados por las universidades colombianas, son concordantes con los propuestos para la docencia contemporánea?, ¿cuáles son los procesos formativos en docentes y estudiantes, que se generan con los resultados de la docencia en las universidades?, y ¿cómo administran los procesos de evaluación de la docencia, las universidades participantes del estudio?



Para dar respuesta a las preguntas, se estructuraron tres instrumentos, sometidos a validez de constructo mediante juicio de experto: los delegados al Observatorio y pilotaje con los coordinadores del mismo, para su posterior diligenciamiento por estudiantes, profesores, vicerrectores y delegados o responsables de los procesos de evaluación docente en las universidades.

Los referentes teóricos se apoyan en cuatro soportes fundamentales: Uno, el de docencia y el docente, en donde se avanza con las nociones que corresponde a las exigencias de los procesos formativos en el panorama actual de la universidad, involucrando allí los aportes en el campo de las nuevas funciones del profesor universitario desde autores como Perrenoud (2004), Zabalza(2003), Frade (2008), Vain (1998), García (2008), Martínez (2008), Loredo (2000) y Rueda (2008), entre otros. Se abordan las funciones esenciales en el contexto de la educación superior y para ello se revisan algunos aportes teóricos construidos desde el Espacio Europeo de la Educación Superior y algunas experiencias y tendencias latinoamericanas, en donde se precisan sus funciones esenciales. Dos, la evaluación de la docencia aborda conceptos fundamentales que están implicados en este proceso, exponiendo las razones de su complejidad, revisando algunas de las características en sus prácticas, procesos, propósitos, los participantes y el estado del arte en Europa y América Latina. El tercero, incursiona en el tema de las competencias en el panorama de la educación superior, como marco inicial para introducir los aportes actuales frente a los atributos y competencias requeridas por el docente actual. El cuarto soporte, se detiene en la contextualización del Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación, ONPE, organización de naturaleza académica, en donde tiene lugar el desarrollo de la investigación.

Se evidencia la necesidad de construir proyectos de evaluación de la docencia universitaria: fundamentados, reconocidos, formalizados y apropiados que interpreten y asuman los atributos y características planteadas para la docencia contemporánea y se articulen en los proyectos educativos universitarios.

## **Método**

El proceso de investigación se inscribe dentro del enfoque de tipo descriptivo, analítico, crítico, relacional y contrastativo, con tres fases para el tratamiento de los resultados. Primera: análisis casuístico intrainstitucional. Segunda: casuístico interuniversitario confrontando los resultados entre las instituciones, y tercera: crítico valorativo, que identifica similitudes y coherencias entre las prácticas y concepciones de evaluación de la docencia universitaria actual. Involucra la población de universidades adscritas al Observatorio de Políticas de Evaluación de la Docencia, con 17 universidades; 518 estudiantes, 218 profesores, 13 instrumentos de igual número de universidades participantes, de las prácticas de evaluación asumidas desde los 13 documentos institucionales que se constituyen en el discurso oficial. Se someten a análisis los datos recolectados sobre diversos conceptos, aspectos, dimensiones y componen-

tes del fenómeno referentes con concepciones y prácticas de la docencia universitaria. Para el procesamiento de la información se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 15.0. Las dimensiones y subdimensiones fueron analizadas mediante procedimiento descriptivo, obteniendo tablas de frecuencia para las variables de tipo categórico y medidas descriptivas: tendencia central, dispersión y forma para las variables de tipo cuantitativo.

Se efectuó análisis para comparar las prácticas, concepciones y percepciones según el tipo de universidad, el género, el tamaño de la institución, ubicación, programa y participantes. Para establecer si existen diferencias significativas se aplicó la prueba chi cuadrado, teniendo en cuenta las respuestas a atributos de estudiantes, profesores, en los documentos institucionales y en los componentes de los instrumentos utilizados por las instituciones para la evaluación de los desempeños docentes. Se presentaron las comparaciones estadísticamente significativas, es decir, las que registraron un nivel de significación menor o igual a 0,05.

## **Resultados y discusión**

Se encontró diversidad de atributos concentrados en tres dimensiones que determinan la noción de buen docente: capacidad para relacionarse con los estudiantes, dominar estrategias pedagógicas y el campo disciplinar con profundidad y actualidad. El estudiante es el informante central en evaluaciones semestrales con intencionalidad de carácter administrativo, sancionatorio, con ausencia de parámetros y procedimientos que muestren una estructura técnica apropiada. Las prácticas evaluativas universitarias adolecen de soportes teóricos institucionalizados; las concepciones de docencia, evaluación y evaluación de la docencia no son concordantes con los presupuestos para la docencia actual. Se evidencia la necesidad de construir proyectos de evaluación de la docencia universitaria: fundamentados, reconocidos, formalizados y apropiados que interpreten y asuman los atributos y características planteadas para la docencia contemporánea y se articulen en los proyectos educativos universitarios.

Los hallazgos muestran carencia de articulación entre concepto de docencia y de evaluación; en segundo lugar, por una vía van los rasgos característicos que subyacen a la concepción del buen docente y al momento de evaluarlo, observado a través de los contenidos de los instrumentos, se vislumbran posturas distantes, dos rutas hacia horizontes diferentes. En tercer lugar se encontró ausencia de siquiera mencionar en los documentos institucionales o en los instrumentos algún referente frente a la postura que desde el proyecto educativo universitario se tiene frente a estos dos conceptos fundamentales: evaluación y docencia. En cuarto lugar, los ejes de la noción de docente ni de calidad de lo que es un buen docente, se observan evidenciados en los documentos oficiales. Se encuentran estructurados algunos conceptos en algunas universidades que no obedecen a un modelo de docencia particular, ni como aproximación empírico artesanal ni la enseñanza como aproximación profesional ni técnica especializada. En quinto lugar, se expresaron concepciones de docencia y de evaluación con algunos elementos pero no con una articulación clara y completa de lo que significan los dos

términos para las universidades; en este sentido, se evidencia cómo la evaluación de la docencia encontrada en las universidades del estudio, presenta un panorama de problemáticas y de vacíos, expuestos en los trabajos de Alexandra Schulmeyer (2002), en su estudio sobre el estado actual de la evaluación docente, en 13 países de América Latina y lo expuesto por Murillo (2005) en el estudio comparado entre 50 países de América y Europa sobre cuáles son los atributos que se evalúan del buen docente. Desde allí, se proponen cambios para que la evaluación tome en cuenta el contexto, para que los fines de la evaluación sean congruentes con la identidad institucional y con su filosofía y sirvan como medio, no solamente de control o de ascenso, sino para mejorar la interacción entre el profesor y el estudiante en situaciones de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, vista la coherencia con los rasgos esenciales en los cuales insisten las tendencias de los rasgos de buena docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior en las propuestas de Loredó (2000), Gimeno y Pérez (1996), de observar de manera integral las dimensiones que implican la actividad del docente, se concluye que las prácticas de las universidades del estudio se basan sobre competencias tradicionales asignadas al profesor y que no incluyen las demandas planteadas a la docencia contemporánea como las expresadas por Zabalza (2003) y Perrenoud (2004): planificación del proceso de enseñanza, informar y dar explicaciones comprensibles y organizadas al saber, manejo de las nuevas tecnologías, comunicarse y relacionarse con los alumnos, evaluar los procesos y desde Perrenoud (2004), además, implicar a los alumnos en los aprendizajes y en su trabajo, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, trabajar en equipo, participar en la gestión de la institución, utilizar nuevas tecnologías y organizar la propia formación continua.

Las concepciones y prácticas de evaluación de la docencia, indagadas en 17 universidades colombianas, permiten resaltar los siguientes aportes:

1. No se evidencia cómo las prácticas evaluativas en las instituciones del estudio respondan a posturas claras y definidas en los documentos que guían el quehacer universitario, aparecen tímidamente algunas aproximaciones a enunciados de lo que se entiende y se asume como buenas prácticas de docencia y son identificadas dichas aproximaciones en los objetivos que se plantean cuando se diseñan los instrumentos de evaluación. Estos hallazgos muestran debilidades a la hora de estructurar un proyecto de evaluación del desempeño de la docencia, puesto que si no se identifica qué es docencia, cómo tiene apropiado el concepto de evaluación y cuáles son los atributos que se asumen como de buena docencia, difícilmente se pueden construir proyectos de evaluación confiables, coherentes y mucho menos ajustados a una concepción de educación.
2. Se observa ausencia en los ejercicios de evaluación en las 13 universidades que aportaron instrumentos, de preguntas orientadoras de un proyecto evaluativo a saber: para qué se evalúa, qué se evalúa, quién debe adelantar la evaluación, cómo debe hacerse el proceso, en qué momento, quiénes son los usuarios de la evaluación, a través de qué medios se recoge la información. Sin estos referentes, se muestra cómo la evaluación de la docen-

- cia adolece de los elementos técnicos que debe tener un ejercicio de esta naturaleza y de trascendencia, especialmente cuando con sus resultados se toman decisiones de carácter sancionatorio y para definir administrativamente la continuidad de un profesor en la institución.
3. La caracterización de las prácticas evaluativas adelantadas demuestra la desarticulación con las nociones de educación y docencia y con proyectos educativos universitarios, en los cuales debería tener su asiento y postura claramente definida que permitan afirmar que efectivamente las instituciones de educación superior demuestran que son importantes los procesos de evaluación de la docencia como en los escenarios actuales se reivindica como necesarias para hallar la calidad de la educación superior, a partir de reconocer que la evaluación de la docencia y de sus desempeños tienen un papel preponderante en la búsqueda de dicha calidad.
  4. Se encontró diversidad en las maneras de entender la buena docencia, desde las concepciones esbozadas por profesores y estudiantes; las planteadas por autoridades universitarias, las explícitas en los instrumentos diseñados por las instituciones para evaluar los desempeños por parte de los estudiantes, siendo concordante este hallazgo con los planteamientos de los autores referenciados, en el sentido de la complejidad que conlleva unificar criterios en torno a las características de un buen desempeño docente, sin que ello sea óbice para plantear rasgos fundamentales, que debe reunir un buen docente: manejo de estrategias pedagógicas, concordantes con las características de los estudiantes, rasgos personales compatibles con una relación respetuosa y cálida entre docentes y estudiantes, que satisfaga las necesidades de los aprendientes, dominio y actualidad del campo disciplinar que tiene bajo su responsabilidad, dominio y uso pertinente de las tecnologías de la información y comunicación como recurso para hacer aprehensible el conocimiento, la capacidad para atender a las necesidades diferenciadas de ritmos de aprendizaje, tener disponibilidad permanente para reflexionar sobre su práctica, participar en el desarrollo del proyecto de la institución, vincular a los padres de familia en el proceso formativo y generar estrategias de evaluación continua y orientada a la mejora de los aprendizajes, entre otros. Se ratifica en este sentido lo expuesto por Pablo Vain (1998), frente a que la docencia universitaria es el resultado de múltiples entrecruzamientos, implicando campos de tensión permanente acerca de la política, el trabajo, la profesión, la enseñanza, la experticia y la práctica. Igualmente el abordaje de las dimensiones de competencia de Phillipe Perrenoud (2004), Miguel Zabalza (2003), Javier Loredó (2003) y Frida Díaz-Barriga (2002).
  5. Las instituciones de educación superior participantes en el estudio muestran preferencia por desarrollar prácticas evaluativas, concentradas especialmente en aspectos de carácter administrativo, de cumplimiento y de imagen institucional de sus profesores y los atributos que evalúan con mayor insistencia, se concentran en tres dimensiones. Dominio disciplinar, uso de estrategias pedagógicas y didácticas y atributos personales que facili-

ten relaciones adecuadas con sus estudiantes, manteniendo prácticas tradicionales sobre los tipos de atributos involucrados, que distan de estar contextualizados dentro de las tendencias revisadas para la educación superior en el contexto internacional, incluidos los países latinoamericanos, pues no involucran especialmente las referidas con la atención a la diversidad, reflexión sobre su propia práctica, uso de tecnologías en sus prácticas y trabajo con los núcleos familiares. En este sentido, Perrenoud (2004), al abordar las diez dimensiones de competencias, expone que no se trata de caracterizar un nuevo rol del desempeño docente, sino nuevas competencias que se involucran a las tradicionales asignadas al profesor.

6. Los hallazgos frente al impacto de los procesos de evaluación del desempeño docente muestran poca incidencia en acciones transformativas, orientadas al cambio y al apoyo que se esperaría produzcan estos ejercicios evaluativos. El concentrarlos sólo en decisiones sancionatorias, les resta importancia al enfoque de evaluación, orientada a la transformación y a la mejora.

Se recomienda adelantar la profundización en las prácticas evaluativas al interior de cada una de las instituciones, promover estudios similares que permitan orientarlos hacia inferencias de lo que acontece con los proyectos de evaluación de la docencia en la universidad colombiana. Esta investigación es el punto de partida para profundizar en las prácticas y concepciones de evaluación de la docencia, tanto en el nivel de educación superior como en otros niveles del sistema educativo, que bien puede ser generada para revisar, mejorar o estructurar proyectos de evaluación de la docencia pertinentes. Las experiencias marginales plantearon la dificultad de incorporar estos proyectos como parte esencial de las instituciones. Futuras investigaciones en este campo pueden enriquecerse, creando condiciones para asegurar representatividad estadística, que permita contrastar la pregunta abierta más dentro de un enfoque cualitativo, descriptivo, frente a uno de carácter cuantitativo, para nutrir la información recopilada, pues es pertinente señalar cómo la riqueza de la presente indagación se concentra en la recogida amplia de percepciones, con la interlocución de sus actores centrales de la evaluación, que abonaron una mirada amplia y enriquecedora sobre lo que se concibe como atributos para un buen docente.

## Principales referencias

- Frade, L. (2008). Ponencia presentada en el Internacional de *Competencias en la Educación del Siglo XXI*. México: Universidad Anáhuac.
- Gimeno, J. & Pérez, A. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.
- Loredo, J., Aguirre, X., Botero, I., Magaña, L., Montano, A., Rigo, M. & Vargas, J. (2000). *Evaluación de la práctica docente en educación superior*. México: Porrúa-Universidad Anáhuac.
- Murillo, J. (2005). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente*. Estudio OREALC/UNESCO, comparado entre 50 países de América y Europa, material mimeografiado. Bogotá.

- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.
- Rueda, M. & Díaz, F. (2000). *Evaluación de la docencia: perspectivas actuales*. México: Paidós.
- Rueda, M. (2008). *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. México: Plaza y Valdés-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.
- Schulmeyer, A. (2002). Estado actual de la evaluación docente en 13 países de América Latina. Estudio presentado a la conferencia Regional *El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe*. Brasil.
- Vain, P. D. (1998). La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo. Buenos Aires: CONEAU-Universidad Nacional de Misiones.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.



## **4. Evaluación de las facetas educativas en contextos escolares específicos**





## **Evaluación del nivel de progreso de una escuela secundaria con respecto a la incorporación de las TIC: el caso de una escuela particular del municipio de Naucalpan**

Como lo señala Cabero (2006b), uno de los grandes mitos generados en torno al uso de la tecnología en la educación es que la tecnología *per se* tiene el poder por sí misma de mejorar el proceso y la calidad de la educación. Lo cierto es que el éxito radica en cómo utilizarla para que realmente sea un motor del cambio, y que este proceso depende de múltiples factores, algunos de los cuales se analizan en este trabajo. Las habilidades tecnológicas y pedagógicas que requieren los docentes han cambiado considerablemente, tanto en la creación de materiales como en idear formas de usar la tecnología dentro y fuera del aula, diseñando situaciones didácticas que acerquen a los alumnos a contextos reales de su propia comunidad o fuera de ella.

Sin embargo, a pesar de que la tecnología actualmente está presente en muchas de nuestras actividades cotidianas y que difícilmente se puede concebir el mundo del siglo XXI sin ellas, la realidad es que en el campo de la educación su introducción, así como el impacto que ha generado su uso, ha sido considerablemente más lento e improductivo que en otros sectores.

Esta investigación pretende evaluar el nivel de integración de las TIC en el proceso educativo en una escuela secundaria privada del Estado de México e identificar los pasos y medidas que deben adoptar para mejorar el nivel de integración.

En el primer capítulo, se presenta el objetivo general y objetivos específicos de este trabajo aplicativo, así como la justificación y las limitaciones del mismo. También se presenta un breve marco contextual que describe las características de esta institución y cómo ha sido el proceso de incorporación de las TIC.

En el segundo capítulo se describe la metodología utilizada, cómo se diseñaron y validaron los instrumentos utilizados.

El capítulo tres presenta un breve cronograma de las actividades realizadas y los recursos materiales y humanos que se requirieron para llevar a cabo este trabajo.

En el capítulo cuatro se presenta el marco teórico en el que se sustenta el presente trabajo y algunas investigaciones que se han hecho con respecto al uso de las TIC. Posterior-

mente, en el capítulo cinco, se hace una breve reseña de los antecedentes del uso de las TIC en México, así como de las políticas que rigen actualmente el sistema educativo de nuestro país.

La parte medular de este trabajo aplicativo son los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos tanto de docentes como de alumnos. En el capítulo seis se presentan únicamente los resúmenes de los resultados de los cuestionarios, sin embargo, los resultados completos incluyendo gráficas y tablas de cada una de las variables se encuentran en los anexos F y G.

Por último, el capítulo siete presenta las conclusiones y recomendaciones para cada uno de los actores del sistema educativo como son alumnos, docentes, directivos, padres de familia e incluso para la Secretaría de Educación Pública.

## **Método**

Se trata de un trabajo descriptivo puesto que el objetivo es conocer el nivel actual de integración de las TIC en la institución que se está evaluando para, posteriormente, realizar una serie de recomendaciones para la mejora.

Se establecieron seis dimensiones de evaluación: 1) alumnos, 2) ambientes de aprendizaje, 3) docentes, 4) institucional, 5) infraestructura y 6) padres de familia.

Las dimensiones de evaluación se utilizaron como guía para diseñar los instrumentos para asegurar que se cumplan los objetivos del trabajo. Para cada indicador se establecieron tres niveles de progreso (básico, intermedio y avanzado).

La población objeto del trabajo aplicativo está integrada por el total de alumnas de secundaria (106 alumnas de los 3 grados), 21 docentes y el responsable de Tecnología Educativa. Debido a que se trata de una población pequeña se optó por trabajar por censo, ya que de otra manera los resultados no serían representativos.

La metodología que se empleó es mixta, ya que se aplicaron instrumentos cuantitativos, como son los cuestionarios a los alumnos y docentes, e instrumentos cualitativos, como la entrevista al responsable de Tecnología Educativa.

Se decidió emplear una metodología mixta para poder analizar cómo se están usando las tic en la escuela desde distintos enfoques. Desde el enfoque cuantitativo para conocer datos como por ejemplo la infraestructura con la que cuentan alumnos, docentes y la escuela; y desde el enfoque cualitativo para conocer la opinión y la disposición de alumnos y docentes con respecto al uso de las tic.

Con base en los resultados de los instrumentos aplicados, se completó una tabla que, de acuerdo con Lemke (1998), establece una serie de lineamientos que permiten identificar el nivel de progreso en la integración de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje alcanzado en la institución.

Las técnicas e instrumentos utilizados se resumen en la siguiente tabla:

TABLA 1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DEL TRABAJO APLICATIVO

Técnica	Población	Instrumento
Encuesta	21 docentes	Cuestionarios con escala tipo Likert, preguntas abiertas y preguntas con las alternativas de respuestas Sí o No.
Encuesta	105 alumnas	Cuestionarios con escala tipo Likert, preguntas abiertas y preguntas con las alternativas de respuestas Sí o No.
Entrevista	1 responsable de Tecnología Educativa	Guión de entrevista

### Validación de los instrumentos

Se utilizaron varios métodos para validar los instrumentos aplicados a docentes y alumnos. En primer lugar la validación por sistema de jueces y la aplicación de cuestionarios piloto a alumnos de características similares a los de la muestra. Asimismo, se utilizó el *software* SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para realizar varias pruebas de consistencia (alfa de Cronbach, partición por mitades y confiabilidad por reactivo) para determinar si los instrumentos eran confiables y consistentes.

- **Sistema de jueces.** Los alumnos de la Maestría en Educación de la Universidad Anáhuac fungieron como jueces de los instrumentos y sus aportaciones sirvieron para mejorarlos.
- **Por aplicación piloto.** Se aplicaron los instrumentos a 10 alumnos y 5 docentes de nivel secundaria de otras escuelas del mismo municipio. Las respuestas obtenidas sirvieron para replantear algunas preguntas que no se entendían bien.

### Instrumento para docentes

Los resultados de las pruebas realizadas al instrumento para docentes que se muestran en la tabla 2 indican que se trata de un instrumento confiable.

TABLA 2. ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS DE CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO PARA DOCENTES

Nº de reactivos totales	Alfa de Cronbach	Partición de mitades	Confiabilidad por reactivo
52	.945	Parte A- 26 reactivos. Confiabilidad .927 Parte B- 26 reactivos Confiabilidad .861	.943 o superior

## Instrumento para alumnos

Los resultados de las pruebas realizadas al instrumento para alumnos que se muestran en la tabla 3 indican que se trata de un instrumento confiable.

TABLA 3. ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS DE CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO PARA ALUMNOS

Nº de reactivos totales	Alfa de Cronbach	Partición de mitades	Confiabilidad por reactivo
39	.833	Parte A- 20 reactivos. Confiabilidad .801 Parte B- 19 reactivos Confiabilidad .707	.820 o superior

## Resultados y discusión

### Resumen del análisis descriptivo de docentes

TABLA 4. RESUMEN DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE DOCENTES

<b>Perfil del docente</b>	<p>100% son mujeres (21), de las cuales el 71.4% (15) tienen menos de 45 años.</p> <p>Docentes preparados. El 100% (21) tiene una licenciatura y un 28.6% (6) maestría. Predominan las carreras del área de humanidades. Solo 1 docente tiene una carrera en Educación.</p> <p>La experiencia docente media es de 13.3 años, lo cual indica que se trata de un plantel experimentado.</p> <p>El 75% (15) de los docentes tienen menos de 11 años de antigüedad trabajando en la escuela.</p>
<b>Equipamiento del docente en casa</b>	<p>Los docentes cuentan con computadoras recientes y acceso a Internet. El 85.7% (18) de los docentes tienen instalado un sistema operativo reciente como son Windows XP y Vista. El 100% (21) cuentan con las aplicaciones más comunes (procesador de palabras, hoja de cálculo, presentaciones multimedia, etc.)</p>
<b>Cómo utiliza las TIC en su labor docente</b>	<p>El 47.6% (10) utilizan la computadora desde hace menos de 10 años y la mayoría aprendieron por autoestudio, con algún familiar y con cursos. Un 57.1% (12) declara que su nivel de dominio en el uso de las TIC es bueno y el 19% (4) que es excelente.</p> <p>Los recursos más utilizados son la computadora, Internet y el video proyector. La escuela no cuenta con recursos como pizarrón digital y Edusat.</p> <p>Las actividades que realizan con más frecuencia en la computadora son las relacionadas con su labor docente y cuestiones personales. Las menos frecuentes son acceso a redes sociales, entretenimiento y juegos.</p>

<b>Cómo utiliza las TIC en su labor docente</b>	<p>Las actividades que realizan con mucha frecuencia en el aula son proyectar películas y videos, material teórico de la clase, Internet y comunicación con los alumnos. Las menos frecuentes son el uso de <i>blogs</i>, foros y proyectos colaborativos con otras escuelas.</p> <p>Utilizan las aplicaciones más comunes, como la hoja de cálculo, procesador de palabras y presentaciones. Menos del 48% (10) usan <i>software</i> educativo.</p> <p>La mayoría de los docentes (16 que representan el 76.2%) declaran que la respuesta de los alumnos es mejor cuando utilizan las TIC.</p> <p>Los docentes están totalmente de acuerdo en que el uso de las TIC en el aula estimula el interés de los alumnos y facilita el aprendizaje. Coinciden en que les gustaría utilizar más la tecnología al impartir sus clases y en que requieren aprender más.</p> <p>La principal dificultad es que el equipo y la señal de Internet fallan constantemente. Manifiestan que no tienen tiempo de preparar material. Sin embargo, el 95.2% (20) manifiestan no haberse desmotivado por los problemas que se presentan cuando usan las TIC en el aula y el 82.4% (17) manifiesta haber resuelto de algún modo las dificultades que se le presentan y por lo general acuden con el responsable de soporte técnico de la escuela.</p> <p>El 85.7% (18) declara haber recibido capacitación en el uso de las TIC y sus aplicaciones didácticas y la media es de 12.73 horas en el año. Los docentes tienen una muy buena evaluación de la capacitación recibida. Manifiestan que les permitió utilizar las TIC como un recurso didáctico, el soporte técnico es bueno y la escuela fomenta el uso de las TIC como un recurso didáctico, sin embargo, coinciden en que la capacitación recibida es insuficiente y que les gustaría recibir más capacitación. La mayoría señala que hace falta más equipo, <i>software</i> didáctico y acceso no restringido a Internet.</p>
---	---

## Resumen del análisis descriptivo de alumnos

TABLA 5. RESUMEN DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE ALUMNOS

<b>Perfil del alumno</b>	<p>El 100% (105) son del sexo femenino y la media de edad es de 14.25 con un rango de 12 a 16 años. El 35.2% (37) cursan 1° de secundaria, el 29.5% (31) cursan 2° y el 35.2% (37) cursan 3° de secundaria.</p> <p>La antigüedad media en la escuela es de 7.61 años. Solamente el 21.6% (22) tienen 3 años o menos en la escuela.</p>
<b>Equipamiento del alumno en casa</b>	<p>El 100% (105) cuentan con computadora, impresora y acceso a Internet. El 76.9% (80) tienen Windows XP o Vista, lo que indica que se trata de equipos muy recientes.</p> <p>El 100% (105) tiene <i>software</i> para hacer presentaciones y el 98% (103) de los alumnos cuenta con hoja de cálculo y procesador de palabras. Solamente el 30% (31) tiene <i>software</i> educativo.</p>
<b>Cómo utilizan los alumnos las TIC</b>	<p>El 32.4% (34) declara que su grado de dominio de las TIC es excelente, el 60% (63) que es bueno, 5.7% (6) que es regular y solo el 1.9% (2) que es malo.</p> <p>El 99% (104) dice saber usar la computadora y el 98% (103) declara tener más de 4 años usándola, lo que nos habla de alumnos con experiencia en el uso de este recurso. El 70.5% (74) declara que aprendió a usarla de diferentes formas (amigos, clases, familiares, etc.). Únicamente el 3.8% (4) dice que aprendió en la escuela.</p>

<p><b>Cómo utilizan los alumnos las TIC</b></p>	<p>El <i>software</i> más conocido por los alumnos es para hacer presentaciones (100%, 105 alumnos), seguido del procesador de palabras (99%, 104 alumnos) y correo electrónico o mensajería instantánea (98%, 103 alumnos). Los alumnos prácticamente no usan <i>software</i> para editar audio, bases de datos o programas de animación.</p> <p>El 96.2% (101) declara que utiliza la computadora diariamente y el 98.1% (103) que utiliza Internet diariamente.</p> <p>Las actividades que siempre realizan son: hacer tareas escolares, buscar información para las tareas, correo electrónico, chatear, bajar música y acceder a redes sociales. La que realizan con poca frecuencia es participar en foros o <i>blogs</i>.</p> <p>El 100% (105) de los alumnos tienen clase de computación. Un 64.76% (68) asiste 3 horas a la semana y el resto 2 horas. El 80% (82) de los 103 alumnos que contestaron esta pregunta declara que le ha servido para saber usar las aplicaciones de Microsoft Office. El 11% (11) indica que para saber usar mejor la computadora y 4% (4) para hacer mejor sus tareas y trabajos.</p> <p>El 59% (62) respondió que la principal dificultad que han tenido es que el equipo no funciona adecuadamente, el 36% (38) opina que el equipo es insuficiente y el 29% (30) que hay problemas con la señal de Internet. El 68.6% (72) declara ha resuelto las dificultades, de los cuales el 70% (50) lo hace pidiendo ayuda y solamente el 6% (4) investigando por su cuenta.</p> <p>El 91.4% (96) declara que las dificultades no lo han desmotivado para continuar usando las TIC .</p>
<p><b>Cómo utilizan las TIC sus maestros</b></p>	<p>El 49.5% (52) declara que casi nunca asisten a la sala de computación en otra materia que no sea Informática. El 12.4% (13) declara que no asisten.</p> <p>El 89% (93) opinan que las materias en las que más se usan son Español e Inglés, seguidas por Matemáticas con el 69% (72). La materia en la que menos se usan es en Educación Física (20%)(21).</p> <p>La actividad que más realizan los docentes es proyectar presentaciones o documentos teóricos. También las usan para Internet, ver videos, hacer ejercicios y exámenes. Nunca las usan para realizar proyectos colaborativos con otras escuelas, Edusat o la Red Escolar.</p> <p>El 70.9% (74) opina que las clases son más interesantes cuando los maestros usan las TIC. Únicamente el 1.9% (2) declara que son menos interesantes.</p> <p>Los alumnos están totalmente de acuerdo en que las tareas que realizan en distintas materias involucran el uso de tecnología, pero no están de acuerdo en que el nivel de dificultad de las tareas sea mayor cuando tienen que usar tecnología. Los alumnos presentan una buena actitud y disposición hacia el uso de la tecnología en el aula.</p> <p>El 42% (44) opina que se requieren más y mejores equipos en la escuela, el 14% (15) declara que no hace falta nada y un 12% (13) que es necesario un acceso más abierto a Internet. Solamente el 3% (3) opina que hay que capacitar a los maestros.</p> <p>El 23% (24) opina que se deben realizar más actividades que involucren el uso de la tecnología.</p>

## Resumen de los resultados obtenidos de la rúbrica de niveles de integración de las TIC en la escuela de referencia

TABLA 6. RESUMEN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS DE LA RÚBRICA DE NIVELES DE INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN LA ESCUELA DE REFERENCIA

Dimensión	Nivel	Ponderación	No. indicadores	Porcentaje
Alumnos	2	15%	6	10.8%
Ambientes de aprendizaje	1	20%	8	11.6%
Docentes	1	25%	7	11.9%
Institucional	1	20%	6	13.3%
Padres de familia	1	5%	2	1.6%
Infraestructura	3	15%	6	12.5%
Resultados generales	1			61.70% Nivel Intermedio

### Alumnas

Se ha podido establecer que las alumnas de esta institución se encuentran en un nivel de integración intermedio, que corresponde a un nivel 2 en la rúbrica. Debido a que el nivel de integración de los docentes y de los ambientes de aprendizaje están en nivel básico, es decir nivel 1 de la rúbrica, se puede suponer que las alumnas han logrado este nivel debido a que, tanto en su casa como en la escuela, cuentan con todos los recursos necesarios y a que, como establece Prensky (2001a), son nativas digitales; es decir, que incorporan el uso de las TIC en sus actividades diarias tanto personales como escolares, pero no gracias a lo que los docentes promueven en sus clases.

### Ambientes de aprendizaje

El tipo de educación que se promueve con el uso de las TIC en el que se hace más énfasis en los resultados que en los procesos de pensamiento. Los docentes promueven que los alumnos sean únicamente consumidores de información pero no que sean productores de la misma. Rara vez participan en actividades en las que tengan que producir o aportar algo, por ejemplo *blogs*, foros de discusión, *podcasts*, *wikis*, etc.

Con base en todo lo anterior esta dimensión se encuentra en el nivel básico y su progreso depende principalmente de los docentes, pero también de las políticas y las medidas que la institución adopte para que realmente se logre un avance en el proceso de incorporación de las TIC.



## **Docentes**

El nivel de integración de las docentes de esta institución se encuentra en nivel básico, es decir, nivel 1 en la rúbrica, a pesar de que se les han proporcionado los recursos necesarios como capacitación, soporte, infraestructura necesaria, etc. Sin embargo, la capacitación recibida durante el ciclo escolar analizado fue insuficiente. Es interesante destacar que las docentes reconocen los beneficios que aportan las TIC en el proceso educativo, y a pesar de eso sus clases siguen siendo principalmente expositivas y teóricas, con poca o nula participación de las alumnas. Lo anterior podría mejorar si recibieran capacitación adecuada y orientada a cómo usar las TIC en cada una de las materias.

Con base en los resultados obtenidos en este trabajo, se observa una diferencia en el nivel de integración de las TIC obtenido en la dimensión de alumnos (nivel 2) y la de docentes (nivel 1). Para que los docentes logren avanzar en su nivel de integración requieren, entre otras cosas, más capacitación en cuanto al uso didáctico de las TIC. Esta dimensión es prioritaria para que una escuela avance en el nivel de integración de las TIC, razón por la cual se le otorgó el mayor porcentaje de ponderación de las seis dimensiones analizadas.

## **Institucional**

Los docentes consideran que los directivos tienen una buena disposición hacia el uso de las TIC, ya que piensan que aportan grandes beneficios al proceso educativo. Sin embargo, los directivos no se involucran en el proceso de incorporación de las TIC. Se les pide a las maestras que incluyan el uso de tecnología en sus clases pero realmente no se verifica que lo hagan y las coordinadoras no dan el debido seguimiento.

## **Padres de familia**

Esta es la dimensión que menos peso tiene en el proceso de integración de las TIC. En el caso de la escuela de referencia se encuentra en el nivel 1, puesto que los padres de familia se involucran muy poco en este proceso, sin embargo, es importante que participen más y conozcan lo que sus hijos hacen. Esto repercutiría en una mejor imagen para el colegio tanto interna como externamente.

## **Infraestructura**

Como se puede observar esta es la única de las seis dimensiones evaluadas que se encuentra en el nivel 3, es decir, en el nivel avanzado. Esto indica que la escuela cuenta con suficiente infraestructura y las condiciones necesarias para la incorporación de las TIC, sin embargo, los resultados obtenidos en las otras dimensiones denotan que estos recursos se encuentran subutilizados.

El presente trabajo aplicativo demuestra que la infraestructura por sí sola no es un factor suficiente para una implementación exitosa de las TIC en el proceso educativo y que hay varios factores que pueden influir en el éxito o fracaso de esta integración, es decir, que se trata de un proceso multidimensional que involucra a todos los actores del proceso educativo. Algunos de estos factores son: edad de directivos y docentes, disposición al cambio de directivos y docentes, miedo a ponerse en evidencia frente a los alumnos, liderazgo del equipo directivo, falta de capacitación, etc. La infraestructura es la única dimensión que se encuentra en el nivel 3, y a pesar de eso, el promedio del nivel de la integración de las TIC en el resto de las dimensiones es 1.

## Principales referencias

- Cabero, J. (2006b). *Las nuevas tecnologías en la sociedad de la información*. Recuperado el 7 de septiembre de 2009 de: <http://goo.gl/QEx0q2>
- Lemke, Ch. (1998). *Technology in American Schools: Seven dimensions for Gauging Progress*. Recuperado el 18 de mayo de 2010 de: <http://www.mff.org/pubs/ME158.pdf>
- Prensky, M. (2001a). *Digital Natives, Digital Immigrants* (I. Güemes, Trad.). Recuperado el 30 de agosto de 2009 de: <http://goo.gl/oCWUed>



## **Aplicación de un modelo de calidad para la evaluación del Bachillerato Universitario en la Modalidad a Distancia de la Universidad Autónoma del Estado de México**

El caso particular que ocupa este estudio es la realización de un ejercicio de evaluación de la calidad educativa con fines autodiagnósticos al programa de Bachillerato Universitario en la Modalidad a Distancia (bumad) de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

Se emplea para este fin, un modelo sistémico de evaluación de la calidad educativa desarrollado por Arturo de la Orden (1997); el estudio fue acotado a uno de los tres indicadores fundamentales de la calidad, la *funcionalidad*, por considerar que posibilita una visión más clara del estado que guarda un programa académico, dejando para otro momento el análisis de la eficiencia y la eficacia.

Se busca identificar la congruencia entre *inputs*, procesos, productos y metas del programa con las necesidades sociales que le dieron origen, así como el funcionamiento de cada proceso para clarificar áreas de oportunidad y mejora, contribuyendo a la toma de decisiones que permitan determinar la conservación, modificación o sustitución de los factores que en ella intervienen.

La problemática que caracteriza al Nivel Medio Superior (NMS) desde hace más de una década (Ulloa, 2012), es la creciente demanda del servicio, en relación con la capacidad de captación que tienen las instituciones incluida la UAEM, una baja calidad educativa –observando los indicadores de eficiencia terminal que oscilan en un 52%–, una pobre respuesta a las necesidades del estudiante con respecto a su contexto socioeconómico y sus posibilidades reales para asistir a la escuela e insertarse simultáneamente al mercado laboral.

En respuesta ante esta problemática (ANUIES, 2006), la UAEM como institución pública, decide en 2005 ofrecer el Bachillerato Universitario en la Modalidad a Distancia (BUMAD), a fin de diversificar la oferta y dar atención a la demanda con apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

La puesta en marcha del programa en 2005 nace bajo un contexto caracterizado por transiciones directivas, cambios de enfoque en su concepción y ajustes arbitrarios de un currículo diseñado para un programa presencial al de uno a distancia.

Bajo las condiciones antes descritas es que se propone realizar una evaluación de los principales componentes del sistema educativo que dan soporte al bumad, el estudio de tipo cualitativo (Vélaz de M. 1995) pretende identificar la funcionalidad del programa académico así como las prácticas educativas que hasta ahora han resultado efectivas para los participantes y con esto poder identificar las áreas de oportunidad y mejora que permitan consolidar el ejercicio.

Implementar un proyecto de innovación educativa requiere un piloteo –ejercicio académico en curso en el momento de la aplicación del estudio– y una evaluación sistemática – la actual propuesta– que posibilite establecer categorías de análisis para la identificación de fortalezas y áreas de oportunidad bajo las cuales se pueda tomar decisiones de manera afortunada.

## Método

Se observa la conveniencia de realizar un estudio de orden cualitativo que permita explorar de manera simultánea las apreciaciones que sobre la funcionalidad del programa tienen sus principales agentes participantes (alumnos, asesores, administrativos y directivos), empleando para ello la entrevista semiestructurada y el grupo focal.

Se grafican y analizan los resultados para finalmente construir una matriz FODA (IPN, 2002) que permita sintetizar los hallazgos y plantear estrategias de mejora.

Se busca valorar la coherencia que guardan *inputs*, procesos, productos y metas del programa educativo bumad y, por otra parte, identificar la medida en que estos contribuyen a satisfacer las expectativas y necesidades sociales que éste ha generado a partir de su creación; estos elementos permitirán describir la circunstancia actual en términos cualitativos y cuantitativos, concentrando para ello los resultados en una matriz FODA.

## Características del estudio

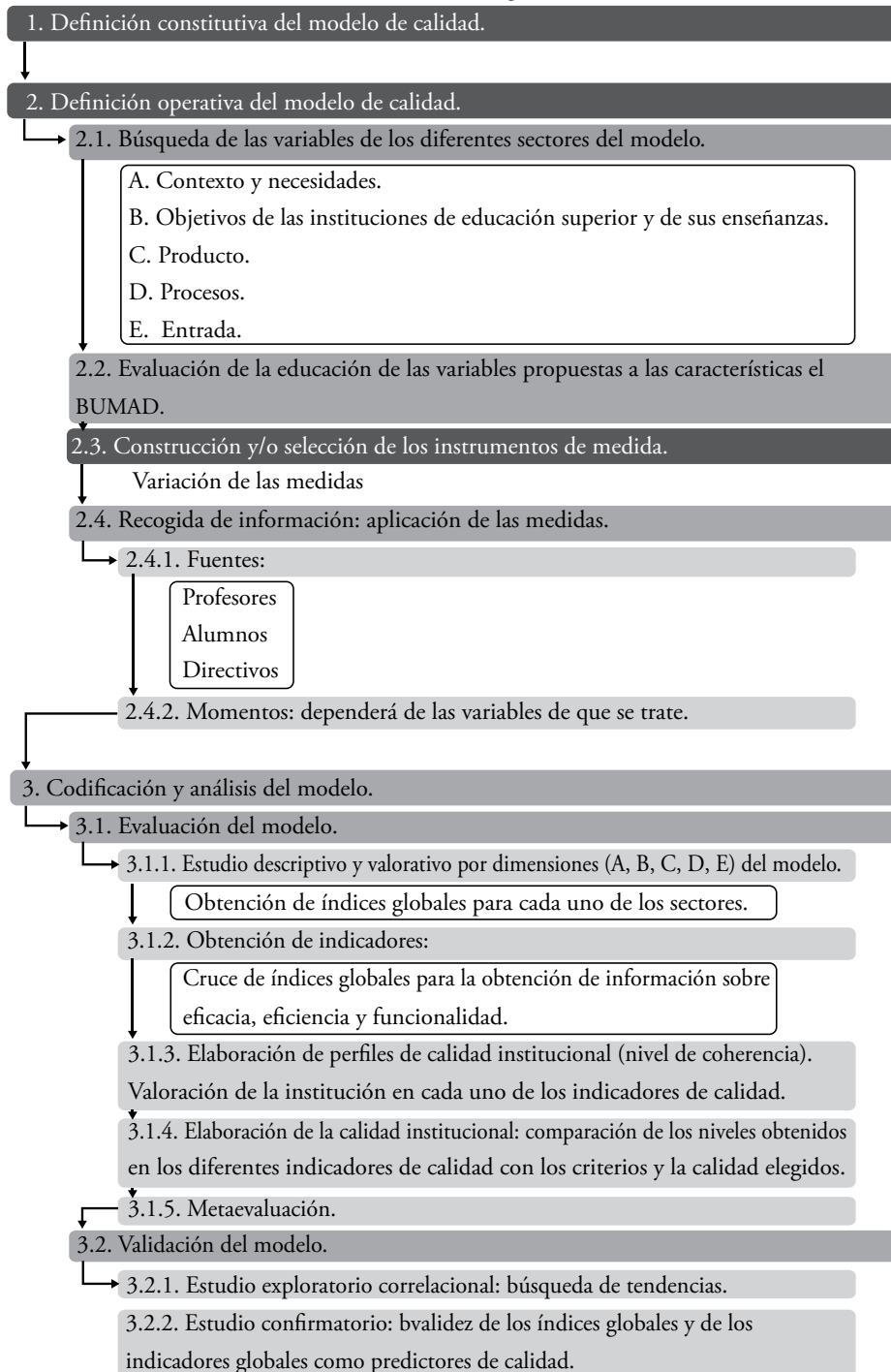
Alcance	Seccional, temporal y en retrospectiva
Profundidad	Descriptiva
Fuentes	Primarias
Carácter	Cualitativo y cuantitativo
Naturaleza	Documental y empírica
Marco	De campo
Estudio a que da lugar	Evaluativo
Objeto sobre el que se ejerce la investigación	Institución social del ámbito educativo

## Criterios que determinan el tipo de evaluación

1. Objeto de evaluación	<p>Ámbito concreto en el que se centra la evaluación:</p> <p>El programa de Bachillerato Universitario en la Modalidad a Distancia (BUMAD) basado en un modelo de evaluación de la calidad con enfoque sistémico, utilizando los indicadores de “funcionalidad”.</p>
2. El agente evaluador	<p>Evaluador interno con fines de autodiagnóstico:</p> <p>por los agentes participantes igualmente es una heteroevaluación y una evaluación.</p>
3. Objetivos y funciones de la evaluación	<p>Intenciones que persigue:</p> <p>facilitar la adopción de decisiones con fines de mejora, por lo tanto es una evaluación formativa.</p>
4. Dimensiones evaluadas y momento de la evaluación	<p>Evaluación:</p> <p>parcial y procesual, realizada a media promoción.</p>
5. Patrón empleado para la emisión de juicios de valor	<p>Evaluación:</p> <p>críterial, ya que se pretende contrastar los resultados educativos con los objetivos que se persiguen intencionadamente.</p>
6. Diseño y desarrollo de la evaluación	<p>Enfoque cualitativo:</p> <p>fuentes de información directa y búsqueda de apreciaciones de los principales agentes participantes (alumnos, docentes y directivos).</p> <p>Enfoque cuantitativo:</p> <p>información documental, basada en criterios metodológicos para garantizar la validez de la misma.</p>
7. Difusión y uso de los resultados de la evaluación	<p>Informes parciales a la dirección general y realización de reuniones periódicas con los mandos medios involucrados que derivan en un Informe final.</p>

Fuente: Evaluación de programas y de centros educativos, diez años de investigación. CIDIE, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid

## Metodología



## Resultados y discusión

Se identificó que para los principales agentes participantes, el programa goza de certeza y credibilidad por:

- Ser ofertado por la UAEM.
- Contar con una infraestructura tecnológica sólida en tanto el LMS que permite la administración y gestión del programa.
- Brindar atención personalizada al estudiante por parte del personal docente y el tutor.
- La adquisición de competencias transversales adquiridas por el tránsito en el programa:
  - La selección de bienes culturales a través de la indagación en web que derivan en competencias para la investigación.
  - Competencias tecnológicas para el uso eficiente de la ofimática.
  - Competencias para el aprendizaje autónomo.

Las áreas de oportunidad en las que se debe trabajar de manera inmediata son:

- Rediseño curricular que permita disminuir las excesivas cargas académicas por periodo escolar.
- Disminución en el índice de rotación del personal académico y administrativo que derivan en ausencia en la continuidad de los proyectos de gestión.
- Ausencia de planeación táctica y operativa.
- Gestión administrativa en línea, en congruencia con la modalidad educativa que limita la permanencia del estudiante.

La evaluación como base para la mejora continua es la filosofía que permeó este trabajo, más allá de los datos que arroja el estudio, encontramos como mayor riqueza el acercamiento y contacto con los principales agentes participantes del programa educativo y su realidad cotidiana.

El único camino para perfeccionar el ejercicio profesional consiste en la reflexión constante entre el conocimiento y la acción (House, 2000).

Derivado del análisis de las entrevistas, se identificó que:

- El programa académico mantiene una coherencia con las necesidades de orden social que le dieron origen, igualmente se hace patente la necesidad de fortalecer los *inputs* y procesos para lograr un incremento en la calidad de sus productos, logrando el objetivo planteado.



- El modelo de evaluación utilizado resultó sumamente útil debido a la precisión de la metodología en cuanto a la identificación clara de las fuentes de información.
- Si bien es cierto que los instrumentos seleccionados que obedecen a investigaciones de orden cualitativo en un proyecto exploratorio disminuyen el riesgo de sesgar la investigación y proveen de información basta, requieren de una ardua labor para el tratamiento de la misma.
- El esquema de trabajo planteado en este proyecto –presentación de reportes parciales a los directivos– permitió tomar decisiones incluso antes de finalizar la evaluación.
- Elementos que requieren mayor análisis para incrementar la eficacia y la eficiencia, tales como indicadores de eficiencia terminal, niveles de aprendizaje y aprovechamiento académico, seguimiento de egresados, dejan abiertas líneas de investigación para la mejora de calidad educativa.

## Principales referencias

- ANUIES. (2006). Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas. Documento institucional.
- De la Orden, A., Asensio, I., Carballo R., Fernández Díaz, J., Fuentes, A., García Ramos, J. M. & Guardia, S. (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Relieve*, vol. 3, n.1. Recuperado en febrero 2007 de: [http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVE-v3n1\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVE-v3n1_2.htm)
- House, E. R. (2000). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- IPN. (2002). *Metodología para el análisis FODA*. Dirección de Planeación y Organización, México.
- Ulloa, H. (2012). *Origen, incremento y mantenimiento de la exclusión de jóvenes en la educación media superior y estrategias para superarla*. Disponible en: <http://bdistancia.ecoesad.org.mx/num8/>
- Vélaz de M. (1995). *Evaluación de programas y de centros educativos, diez años de investigación*. Madrid: CIDE-Ministerio de Educación y Ciencia.

## **5. Evaluación de programas específicos de intervención educativa**



## **La educación ambiental en el nivel medio básico. Propuesta de estrategias de instrucción desde la perspectiva constructivista**

Hoy se constata en la sociedad mexicana una creciente sensibilización hacia los problemas ambientales que se refleja en un cierto cambio de actitudes hacia el cuidado y la conservación de la naturaleza. Sin embargo, dicho cambio no es suficiente, y pese a esta sensibilización, persisten los clásicos patrones de vida, producción y consumo de las sociedades occidentales que son poco compatibles con la conservación del medio ambiente y el desarrollo sostenible.

Para generar un cambio sustancial en las creencias, valores, sentimientos, conocimientos y actitudes de los individuos y de la sociedad en su conjunto hacia la relación hombre-naturaleza, necesitamos construir una plataforma sólida para la *educación ambiental*; y no me refiero exclusivamente a la educación formal escolarizada, sino también a la educación no formal e informal (otras instituciones, circunstancias y aspectos sociales que también realizan una labor educativa).

Según González (1992), la educación ambiental debe estar presente en todos los niveles formales de enseñanza, pero sobre todo, en la educación básica y más concretamente en la etapa clave de formación, que es la educación secundaria. Por un lado, la modificación de conductas deberá reflejarse en acciones de carácter preventivo a favor del medio ambiente que coadyuven en la solución de la problemática ambiental, y por el otro, servir como ejemplo para todos los miembros de la familia, los vecinos y la comunidad misma.

Aguilar (1996) afirma que existe suficiente evidencia para constatar que la educación ambiental se muestra aún poco eficaz respecto al cambio de actitudes y comportamientos ambientales. Esto debido no sólo a lo difícil que resulta contrarrestar, cuantitativamente, la continua presencia en los ámbitos de aprendizaje (la familia, el entorno próximo, la escuela) de la ideología dominante en nuestra sociedad, sino también por las propias deficiencias cualitativas que actualmente presenta la práctica de la educación ambiental.

La práctica de una educación ambiental de calidad supone caracterizar de manera adecuada el cambio de conductas que se propone este tipo de educación; es decir, dejar atrás los intentos por modificar solamente el conocimiento y tratar de conseguir un cambio en la ma-

nera global de entender y actuar en el mundo, cambio que requiere la transición desde una concepción simple del medio a una concepción compleja del mismo. De acuerdo con Sureda y Colom (1989), nuestra práctica pedagógica requiere de tres elementos básicos: una filosofía propia, un esquema axiológico y unos objetivos a alcanzar. A partir de estos elementos, podemos construir un marco conceptual de referencia que servirá como plataforma para integrar estrategias de instrucción y didácticas ambientales eficientes que promuevan estos cambios que estamos buscando.

A continuación se presenta un panorama general de los capítulos que conforman la estructura de la investigación y que definen la metodología general seguida para elaborar la propuesta:

En el primer capítulo “Planteamiento del problema”, se abordó la problemática ambiental actual y se propuso a la educación ambiental como una alternativa de solución, destacando su perspectiva sociocultural y considerándola como una dimensión paralela a otras en las que se forma el conocimiento del hombre. Para ubicarnos en este contexto, se muestra una reseña de los antecedentes históricos y la evolución que ha tenido la educación ambiental en el mundo (haciendo énfasis en el programa internacional de la UNESCO) y en México. Finalmente, se analizó la problemática de la educación ambiental en nuestro país, básicamente en el nivel de la enseñanza media básica, abordando ésta desde su contexto en el currículo, desde su programa propio, desde el alumno y desde el docente. De este análisis surgen las interrogantes que guían la investigación empírica y se desprenden los elementos para la definición de objetivos.

En el segundo capítulo “Marco contextual”, se buscó proporcionar una visión general de la dimensión de la educación secundaria en México, ya que institucionalmente es el contexto oficial al que pertenece la educación ambiental formal. Dicha visión inicia con una breve descripción de los aspectos relevantes que conforman el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, tales como sus antecedentes, propósitos, prioridades y características del currículo (incorporación de la educación ambiental como asignatura optativa en el tercer grado); continuando con las orientaciones y características generales del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, que introduce innovaciones trascendentes en la educación obligatoria y muy particularmente en la educación ambiental. Y para entender mejor estos cambios, se analizaron las características principales conferidas a la educación ambiental en las propuestas curriculares que corresponden a las reformas educativas más recientes, concluyendo con su concepción actual. Por último, se abordaron las implicaciones de los procesos de modernización educativa en el Estado de México y las acciones generales y específicas del Programa Estatal de Educación Ambiental 1996-1999.

El tercer capítulo “Metodología”, se describe a detalle en la siguiente sección.

En el cuarto capítulo “Análisis e interpretación de resultados”, se presentó un análisis cuantitativo (estadística descriptiva) de la información obtenida en el diagnóstico de la concepción ecológica general que tienen los alumnos. Además de la interpretación descriptiva

básica, se incluyeron: la probabilidad para puntuaciones con respecto a la distribución normal, los intervalos de confianza para la media poblacional, la verificación de hipótesis sobre parámetros poblacionales y el coeficiente de correlación de las variables.

En el quinto capítulo “Fundamentos para una propuesta”, se elaboró el marco teórico de la investigación que valida la propuesta. Para ello se analizaron y expusieron aquellos antecedentes, investigaciones y enfoques teóricos que se consideraron pertinentes para que el estudio encuadre correctamente.

La construcción del marco teórico se divide en dos partes: a) Los fundamentos de la educación ambiental, en donde se expusieron antecedentes, definiciones, finalidades, objetivos, características y principios orientadores. Asimismo, se analizaron los enfoques teóricos, componentes axiológicos, metodológicos y de contenido para constituir y llevar a cabo una pedagogía ambiental (construir un marco conceptual a nivel teórico y práctico, estructurar su diseño en el currículo y su operativización en la escuela). b) Los fundamentos psicopedagógicos, en donde se abordó la concepción *constructivista* del aprendizaje y la enseñanza y se analizaron las diversas corrientes psicológicas y sus implicaciones pedagógicas asociadas genéricamente a la psicología cognitiva: el enfoque psicogenético de Piaget, la teoría instruccional de Bruner, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo y la psicología sociocultural de Vygotsky.

## Método

Se desarrolló todo el proceso que siguió la investigación empírica en un total de ocho escuelas secundarias generales públicas y privadas ubicadas en el municipio de Naucalpan, Estado de México. Se buscó fundamentalmente hacer un diagnóstico de la concepción ecológica general que tienen los alumnos de tercer año de secundaria (incluyendo en dicha concepción: conocimientos generales / relación con el medio / actitudes hacia la problemática ambiental).

El procedimiento para el diagnóstico fue el siguiente: a) universo: delimitar el objeto de estudio (las escuelas secundarias públicas y privadas); b) determinar el tamaño de la muestra: alumnos; c) definición de las variables y sus dimensiones: alumnos; d) diseño de los instrumentos: se utilizó la técnica de encuesta / cuestionarios para alumnos; e) aplicación del instrumento a los alumnos: prueba piloto-distribución-aplicación-recogida de la información y análisis cuantitativo. (Hernández, Fernández y Baptista, 1991).

“Propuesta de estrategias de instrucción para programas de educación ambiental”: con el propósito de organizar la propuesta, primero, se presentó una breve conceptualización de las estrategias de enseñanza de acuerdo a su marco teórico de referencia, así como el proceso cognitivo en el que inciden. En segundo término, y a partir de los procesos cognitivos que dichas estrategias elicitaban y de la posibilidad de incluirlas antes, durante o después de la instrucción, fueron clasificadas de la siguiente manera: a) estrategias para activar conoci-

mientos previos y esclarecer las intenciones educativas o preinstruccionales; b) estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información o coinstruccionales; c) estrategias para promover una organización más adecuada de la información o posinstruccionales. Finalmente, se introdujo cada una de las ocho estrategias propuestas, según su clasificación, estableciendo un puente o enlace entre su concepción teórica y su incorporación en la educación ambiental y se desarrolló ampliamente una situación pedagógica o ejemplo de enseñanza representativo.

## Resultados y discusión

Resultados e interpretaciones estadísticas que fueron arrojados en este estudio diagnóstico:

1. Los alumnos de tercer grado de secundaria que residen en la zona urbana del municipio de Naucalpan tienen una visión reducida o simplista de la naturaleza y el medio ambiente, realidad que se constata en el *deficiente* conocimiento que mostraron tener de la dimensión ecológica:
  - En cuanto al reconocimiento de elementos bióticos, llama la atención que aunque el 81.8% de los alumnos reconoce a la flora, la gran mayoría lo haga refiriéndose a elementos aislados (árbol, planta, flor), y que solamente unos cuantos la consideren en su dimensión integral (bosque, selva). El 30.1% de los alumnos no mencionó a la fauna (doméstica o silvestre) y el 69.5% no considera al hombre como parte integradora de la naturaleza.
  - En cuanto al reconocimiento de elementos abióticos, los alumnos reconocen en su gran mayoría solamente al agua. Otros elementos fundamentales: el aire, no es mencionado por el 44.1% de los alumnos; la tierra o el suelo, por el 64.8%; los minerales, por el 94.1% y la energía por el 80.9%.
  - En cuanto al reconocimiento de fenómenos ecológicos, el 27.1% de los alumnos no hizo ninguna mención y el 33.5% solamente mencionó uno de tres que se solicitaron; si combinamos ambos, estamos hablando del 60.6 % del total de alumnos.
  - El deficiente conocimiento de la dimensión ecológica se hace más evidente cuando se le pide a los alumnos explicar brevemente alguno de los fenómenos mencionados: solamente el 16.1 % de los alumnos dio una explicación correcta.
2. Con respecto a las *actitudes de integración con la naturaleza* que tienen los alumnos, es satisfactorio saber que por lo menos aquellos que cursaron la asignatura optativa de educación ambiental en sus escuelas le atribuyen ahora una cierta importancia a los recursos naturales, sobre todo, reconociendo que el hombre no puede vivir sin la naturaleza; aunque quizá por falta de conocimiento, cerca de un 30% esté de acuerdo en que dichos re-

cursos pueden ser explotados indefinidamente. Sin embargo, aún persiste la postura ideológica de comprender a la naturaleza bajo el dominio y control de la sociedad humana, utilizándola a conveniencia para satisfacer sus necesidades. El 46.1% de los alumnos está de acuerdo con la intervención del hombre en la naturaleza para hacerla más productiva (enfoque económico referido a los agroecosistemas creados por el hombre para sus intereses de supervivencia y de consumo). Así mismo, el 57.6% de los alumnos está en desacuerdo con el enfoque romántico de cuidado y conservación. Aunque domina un pensamiento antropocéntrico, el 95% de los alumnos manifiesta tener una conciencia del impacto global causado por el hombre en su relación con la naturaleza.

*Las actitudes de los alumnos hacia la problemática ambiental* (visión sociocultural o bioética) resultaron ser *favorables*. Esta actitud favorable, fuera de lo que se esperaba como lo más lógico (“a mayor conocimiento de la dimensión ecológica-actitudes más favorables hacia la problemática ambiental”), resultó no estar relacionada de manera significativa con el conocimiento de la naturaleza que tienen los alumnos. Por otro lado, es lógico también pensar que si los alumnos no mostraron tener actitudes *totalmente favorables* hacia la problemática ambiental es porque el conocimiento de la naturaleza que tienen es *deficiente*.

Como reflexión final de este trabajo de investigación se presentan las siguientes conclusiones generales:

1. Los alumnos de tercer grado de secundaria que residen en la zona urbana del municipio de Naucalpan tienen una visión reducida o simplista de la naturaleza y el medio ambiente. Esta deficiencia conceptual muy probablemente es producto de un proceso tradicional de aprendizaje basado en la repetición de información y explica de alguna manera el enfoque de la nueva propuesta pedagógica de la SEP (Secretaría de Educación Pública. *Programa de educación ambiental para tercer grado de secundaria*, 1994), que busca una comprensión integral del concepto naturaleza a partir de aprendizajes significativos.
2. Estos resultados necesariamente nos hacen pensar en un enfoque educativo integrador que deberá conciliar lo cognitivo y lo afectivo. El aprendizaje no es solamente una cuestión de intelecto, sino un fenómeno que implica a la persona entera, incluyendo los valores, afectos y emociones que dan sentido a los conocimientos. El trabajo con actitudes y valores debe dirigirse a la clarificación e integración de esos valores y el desarrollo de una acción educativa exitosa implica el diseño de actividades partiendo de las concepciones, los conocimientos, los valores y los comportamientos previos de los participantes. Además se debe profundizar en el desarrollo de metodologías didácticas orientadas a fomentar las capacidades de pensamiento y análisis crítico, de observación y experimentación, de investigación, de discusión de alternativas y de participación democrática.



ca. Es necesario poner en práctica, en el aula y el entorno social y natural, estrategias de enseñanza activas fundamentadas en la construcción del conocimiento.

Otro aspecto que deberá atenderse es el déficit que posee la educación ambiental en nuestro país originado por la falta de una tradición investigadora continuada y estable sobre las relaciones entre los individuos y su entorno y sobre las cuestiones aplicadas que contribuyan a su mejora. Es importante poner en marcha programas de investigación desde una óptica integradora que ayuden a superar las aproximaciones disciplinares compartimentadas. En este sentido es especialmente aconsejable un enfoque de investigación –acción que pueda ayudar a generar nuevos conocimientos teóricos y que, a la vez, pueda aplicarse en la resolución de problemas concretos.

### **Principales referencias**

- Aguilar, M. C. (1996). Incorporación de la dimensión ambiental en el Sistema Educativo Nacional. El caso de la educación básica (tres ejemplos históricos). En Rivero, O. & Ponciano, G. *La situación ambiental en México*. Programa Universitario de Medio Ambiente. México: UNAM.
- González, E. (1992). La educación ambiental. En Wuest, T. *Ecología y educación: elementos para el análisis de la dimensión ambiental en el currículum escolar*. Coordinación de Humanidades. México: UNAM-CESU.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México. McGraw-Hill Interamericana.
- Secretaría de Educación Pública. (1994). *Programa de educación ambiental para tercer grado de secundaria*. México: Gobierno del Estado de México.
- Sureda, J. & Colom, A. J. (1989). *Pedagogía ambiental*. Barcelona: CEAC.

## **Diseño y propuesta de una estrategia para la enseñanza-aprendizaje metacognitivo de habilidades de profesores de educación primaria**

Desde la perspectiva de esta investigación el proceso de enseñanza-aprendizaje se concibe como el objeto principal de estudio de la Didáctica, el cual, por sus características es bastante complejo. Precisamente, este proceso “transcurre mediante un sistema de actuaciones de educadores y educandos, para que estos últimos se apropien de aquella parte de la cultura humana necesaria para poder adaptarse a vivir en su contexto de actuación y transformarlo” (Danilov y Skatkin, 1980, en Moltó, 2001, p.34).

Por ello, hoy ante la implementación de propuestas curriculares basadas en competencias, para la educación, cobra relevancia trascendental identificar, diseñar y valorar los componentes esenciales del proceso enseñanza-aprendizaje. La formación que se exige a los docentes es para actuar como: “agentes fundamentales de la intervención educativa, los maestros son los verdaderos agentes del desarrollo curricular” (SEP, 2008, p. 32).

Siguiendo la idea anterior, desde luego que: “Es imperativa la creación y difusión de alternativas que contribuyan a mover el estado imperante de las cuestiones educativas. Urge un movimiento que propicie la reflexión acerca de la práctica docente; pero que genere la producción de propuestas factibles de llevar a cabo dentro del salón de clases” (Pimienta, 2006, p. iv).

La investigación realizada tuvo como objeto de estudio la formación de algunas habilidades básicas en los estudiantes profesores de la Licenciatura en Educación Primaria, a través de su proceso educativo. Se estudiaron las habilidades: observar, identificar, caracterizar, comparar y clasificar. Este objeto de estudio se tomó porque la formación de habilidades es un aspecto deficiente en México en el ámbito de la formación docente (CENEVAL, 2005).

La problemática detectada fue que después de 13 años de la implementación del plan de estudios 1997 no se había logrado la apropiación de habilidades por parte de los futuros docentes de educación primaria.

Lo planteado permitió esbozar el problema de la investigación a través del cuestionamiento siguiente: ¿Será posible lograr un aprendizaje metacognitivo de las habilidades: ob-

servar, identificar, caracterizar, comparar y clasificar de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria y evaluar el desempeño docente de los formadores de formadores, al mediar una intervención educativa donde se utilice una estrategia de enseñanza y aprendizaje basada fundamentalmente en postulados de la Perspectiva Constructivista y desde un enfoque integral de la personalidad, en relación con la formación de competencias?

Objetivos generales de la investigación:

- Diseñar una estrategia para la enseñanza y el aprendizaje metacognitivo de las habilidades: observar, identificar, caracterizar, comparar y clasificar en la formación de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, basada fundamentalmente en postulados de la Perspectiva Constructivista, desde un enfoque integral de la personalidad y en relación con la formación de competencias.
- Realizar un primer acercamiento a la validación de la estrategia diseñada.
- Indagar acerca de las perspectivas de la enseñanza y el aprendizaje, que sustentan la práctica docente de un grupo de profesores formadores de docentes de educación primaria de escuelas normales privadas del Estado de Veracruz.

Hipótesis y variables de la investigación:

En correspondencia con los objetivos anteriormente expuestos, las hipótesis planteadas fueron las siguientes:

*Hipótesis 1:* Los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria intervenidos con la estrategia diseñada (grupo experimental), lograrán un aprendizaje metacognitivo significativamente superior de las habilidades observar, identificar, caracterizar, comparar y clasificar, que el otro grupo de alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria que siguen trabajando con la estrategia tradicional de enseñanza (grupo control).

*Hipótesis 2:* Los profesores de los estudiantes que participan en la intervención educativa, aplicando la estrategia diseñada, lograrán una diferencia significativamente superior en su desempeño docente que diferirá con el grupo de profesores que han continuado trabajando con la estrategia tradicional.

## **Método**

El estudio se ubicó como una investigación evaluativa mixta, desde los enfoques cuantitativo y cualitativo. En la fase cuantitativa el tipo de estudio aplicado fue: “cuasiexperimental con dos grupos llamados grupos intactos: experimental y control” (Campbell y Stanley, 1973, p.33); asimismo se evaluó el desempeño de los docentes participantes en el estudio. De esta forma se percibió la realización de los dos primeros objetivos. En una segunda fase en el enfoque cualitativo se empleó la metodología de estudio de casos con indagación fenomenológica para el alcance del tercer objetivo.

La muestra se conformó con 546 estudiantes asignados en 18 grupos, 9 grupos para el grupo control, aleatoriamente seleccionados, y 9 grupos, igual aleatoriamente seleccionados, para el grupo experimental, que hacen un total para el grupo de estudio control 273 estudiantes y 273 para el grupo experimental. Finalmente los docentes que son capacitados son 83. De los capacitados participan 9 docentes en el grupo experimental. No capacitados 9 en el grupo control. Para la participación de los profesores, se solicitó su disponibilidad a participar en el estudio. Para el estudio cualitativo los informantes clave fueron ocho profesores.

Las variables se midieron con dos instrumentos. El primero se construyó *ad hoc* y permitió medir la variable dependiente de la hipótesis 1: “Aprendizaje Metacognitivo de las Habilidades Observar, Identificar, Caracterizar, Comparar y Clasificar”. El segundo instrumento fue una escala de evaluación docente para medir la variable dependiente de la hipótesis 2: “Desempeño docente”.

En el estudio cualitativo se realizaron primordialmente entrevistas en profundidad de tipo no estructurado a los ocho docentes informantes clave. Se llevaron a cabo: análisis de las planeaciones de clases de los profesores. Los recursos utilizados fueron: grabadora, cintas magnetofónicas, cámara de video.

## Resultados y discusión

La validación de la propuesta se realizó a partir del enlace de los dos paradigmas de investigación: cuantitativo y cualitativo; esta perspectiva permitió apreciar de una forma sistemática los requerimientos del estudio.

Para la validación cuantitativa se realizó en un primer momento un análisis de diferencias significativas utilizando la prueba *t*. Se hizo uso de la prueba de Levene, con el propósito de comprobar el supuesto de homogeneidad de varianzas.

Inicialmente, se realizó un análisis para muestras independientes (no relacionadas) atendiendo tanto al pretest como al postest, y a continuación, para muestras relacionadas tanto para el grupo control como para el experimental; obteniendo que no existían diferencias significativas en el pretest y sí en el postest. Además, se llevó a cabo un análisis unifactorial utilizando las puntuaciones obtenidas en la etapa pretest y postest para ambos grupos, no obteniendo diferencias significativas en el pretest y diferencias significativas en el postest. Finalmente un análisis de covarianza que indicó diferencias significativas en cuanto al incremento en el dominio del aprendizaje metacognitivo de cada una de las habilidades estudiadas; estos resultados permitieron comprobar la hipótesis 1.

Con la finalidad de conocer si las evaluaciones para cada ítem del cuestionario es independiente para cada profesor se realizó la prueba estadística *ji*-cuadrada y se pudo apreciar las diferencias entre las evaluaciones del grupo control y experimental para los nueve profesores. Esta contrastación mostró ítems que resultaron estadísticamente significativos con un valor de probabilidad menor a un nivel de significancia de 0.05 en nueve profesores.

Posteriormente se aplicó la técnica de componentes principales con el propósito de reducir las variables del cuestionario, para analizar su validez de constructo. De las evaluaciones que emitieron los estudiantes del grupo control, se obtuvieron dos componentes principales, los que nos explican el 55% de la varianza acumulada, porcentaje declarado como aceptable. Lo que nos permitió rechazar la hipótesis nula y concluir que existen diferencias significativas entre los grupos control y experimental, en cuanto a las puntuaciones de desempeño docente en la aplicación de la estrategia en la etapa *postest*.

Para el grupo experimental, los resultados que se obtuvieron proporcionaron información de dos componentes principales, los que nos explican el 64.4% de la varianza acumulada. Así también se tienen los vectores propios, que nos indican los coeficientes con que participa cada variable que conforma cada uno de los componentes principales. Por tanto, se aprecia que los docentes del grupo experimental obtuvieron mejores evaluaciones por los estudiantes de ese grupo. Situación opuesta a las evaluaciones de los estudiantes del grupo control. Los análisis estadísticos ya mencionados, nos permitieron confirmar la hipótesis 2.

Para realizar el análisis e interpretación de la información obtenida en el estudio cualitativo, se planteó la necesidad de un recorrido por las etapas: categorización, estructuración, contrastación y teorización (Martínez, M. 1991, en Pimienta, J., 2006).

El estudio cualitativo permitió considerar que la perspectiva de enseñanza y aprendizaje en la escuela normal, visto a través de ocho observadores con vivencias y experiencias diferentes, y ponderado, por ello, relativamente por la autora de este estudio, podría sintetizarse en los siguientes términos: existen algunos docentes que tienen actitudes y aptitudes de percibir al proceso didáctico como un sistema, y se esfuerzan por revisar documentos que les permitan obtener claridad en sus concepciones de enseñanza-aprendizaje. Además, los formadores de formadores no han logrado todavía la apropiación didáctica suficiente del proceso enseñanza-aprendizaje con su carácter de sistema para lograr planearlo, ejecutarlo y evaluarlo; la naturaleza del Plan de estudios 1997 y los programas curriculares que emanan del mismo parecen suponer ese dominio de competencias didácticas por parte del formador de formadores, dado que no lo explicitan; de ahí, que surjan múltiples problemas en el proceso del aprendizaje respectivo.

Primeramente, la estrategia propuesta anima al profesorado normalista a adoptarla e integrar en sus actividades de enseñanza el desarrollo del aprendizaje metacognitivo de habilidades explícitamente y no de la forma como lo venía intentando.

En segundo lugar, los resultados relativos al aumento del aprendizaje metacognitivo de habilidades por parte de los estudiantes, después de aplicada la estrategia, son significativos y mejorables porque pueden ser usados para rebatir objeciones comunes a enseñar a pensar o enseñar a aprender metacognitivamente. Sin duda, hoy cobra importancia esta idea porque enseñar a pensar es considerado un objetivo educativo en el enfoque por competencia, el cual es un tema de actualidad en nuestro país.

Creemos que el proceso de enseñanza aprendizaje y su carácter de sistema es un planteamiento importante, que debe destacarse en la formación de los futuros profesores de educación primaria, y que los resultados obtenidos con el acercamiento a la validación realizada, muestran como significativos dadas las características del diseño de los grupos estudiados, pero, son estos mismos los que proveen de argumentos valiosos contra la visión que impera hoy en la formación de docentes de educación primaria, por parte de algunos formadores de formadores que señalan que no es necesario el desarrollo de un aprendizaje metacognitivo. Estos datos obtenidos en esta intervención permiten vislumbrar desde la educación normal que enseñar a pensar integrando las actividades de pensamiento con los temas que incluyen las demás asignaturas curriculares que cursa el docente de educación primaria en su formación inicial, mejora en lugar de empeorar.

En tercer lugar, una oposición común a enseñar a aprender metacognitivamente habilidades se debe a la creencia entre los docentes de que no es apropiado para todos los estudiantes. Estudios muestran que muchos profesores y profesoras creen que el objetivo de enseñar a pensar es apropiado solamente para los estudiantes de alto rendimiento, y no lo es para los estudiantes de bajo rendimiento, que están teniendo dificultades para aprender, incluso, hechos básicos, por tanto, los resultados obtenidos en el estudio muestran que la evidencia empírica contradice esta creencia, puesto que se ve que estudiantes de todos los niveles de rendimiento mejoran después de participar en las actividades de aprendizaje metacognitivo de habilidades.

Todo lo anterior permite concluir dando respuesta a la interrogante inicial de investigación y señalando que sí es posible contribuir al logro del aprendizaje metacognitivo de las habilidades observar, identificar, caracterizar, comparar y clasificar de los estudiantes la Licenciatura en Educación Primaria.

El objetivo 1 se logró con el diseño de la estrategia para la enseñanza y el aprendizaje metacognitivo de las habilidades: observar, identificar, caracterizar, comparar y clasificar; en la formación de futuros profesores que estudian la Licenciatura en Educación Primaria, basada fundamentalmente en concepciones de la Perspectiva Constructivista teniendo en cuenta un enfoque integral de la personalidad y en relación con la formación de competencias.

El logro de este objetivo permite concluir que se ha diseñado una estrategia de enseñanza-aprendizaje metacognitivo de habilidades que pudiera ser utilizada en la formación de profesores, particularmente profesores de educación primaria en escuelas normales con características semejantes a las que han participado en esta investigación (privadas de zona urbana). Lo planteado se fundamenta en que se favoreció el incremento de una cultura académica de los estudiantes profesores y se les involucró hacia su desarrollo profesional. Con esta propuesta se pretende presentar una opción que puede ser valorada y perfeccionada por los profesores de este nivel educativo. En el capítulo 5 se exponen sus particularidades de forma específica.

El objetivo 2 se logró al realizar un primer acercamiento a la validación de la estrategia diseñada. La realización de la intervención mediante la Estrategia de Enseñanza y Aprendi-

zaje Metacognitivo para Profesores de Educación Primaria (EEAMPP), que objetiva los planteamientos teóricos señalados, permitió obtener datos mediante análisis estadísticos pertinentes. Estos análisis fueron: un estudio exploratorio, un análisis de varianza unifactorial, prueba t y un análisis de covarianza dada la fragilidad del diseño cuasiexperimental. Se obtuvieron resultados con efecto significativo de la manipulación experimental sobre el aprendizaje metacognitivo de las habilidades observar, identificar, caracterizar, comparar y clasificar por parte de los estudiantes involucrados en el grupo experimental, con respecto a los del grupo control. En cuanto a la evaluación del desempeño docente, se presentan evidencias que advierten resultados significativamente superiores en los profesores que recibieron la capacitación basada en EEAMHPP y que participaron en la intervención con el grupo experimental, con respecto a los profesores que no fueron capacitados con EEAMHPP y que siguieron trabajando con el enfoque tradicional y que fueron participantes en el grupo control.

Los beneficios más importantes estuvieron relacionados con el incremento del desarrollo académico y del compromiso con la formación de los involucrados. Además, que la propuesta de la EEAMHPP fue incluida en los nuevos programas educativos de las nuevas carreras para la formación de profesores de educación básica que le fueron aprobados a la institución por la SEP. Las escuelas del Estado participantes en esta aproximación a la validación emergente de sus resistencias y se involucran en su propio desarrollo formativo.

Para el objetivo 3 sobre las indagaciones de las perspectivas acerca de la enseñanza y el aprendizaje, que sustentan la práctica docente de un grupo de profesores formadores de docentes de la Licenciatura en Educación Primaria de escuelas normales privadas del Estado de Veracruz; fue valioso escuchar el planteamiento de sus creencias acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, con ello se pudo analizar su perspectiva educativa e interpretar su postura que subyace mayoritariamente en una práctica docente basada en el sentido común.

La indagación en torno a las perspectivas de la enseñanza y el aprendizaje, que sustentan la práctica docente de un grupo de profesores formadores de docentes. Las creencias de ocho profesores entrevistados pueden ubicarse en dos perspectivas; estas son:

1. Los docentes que consideran que su ejercicio profesional, subyace en criterios empíricos. Esto es porque consideran que: “la enseñanza se da de forma natural”, “es mejor que los alumnos aprendan haciendo”, “los muchachos retoman su forma de enseñar de otros docentes que han impactado su forma de aprender”.
2. Los docentes que tienen actitudes y aptitudes de percibir al proceso didáctico como un sistema, y se esfuerzan por revisar documentos que les permitan obtener claridad en sus concepciones de enseñanza-aprendizaje. Estos docentes conciben que: “existe vinculación entre la teoría y la práctica”, “planificamos la intervención didáctica”, “valoramos durante todo el proceso y registro los resultados y doy seguimiento”, señalan tres profesoras entrevistadas.

Cuatro profesores involucrados en el grupo experimental, son los que se ubican en la perspectiva dos, al destacar el dominio de componentes de un proceso sistemático de enseñanza y aprendizaje que guardan relación con planteamientos teóricos estudiados en esta investigación (Pimienta, 2006; Perrenoud, 2004; Moltó, 2001; Rodríguez y Bermúdez, 1996; Ausubel, Novak y Hanesian, 1978; Talizina, 1988).

En el discurso de los informantes del grupo experimental, se observa la elaboración de conceptos didácticos clave de la enseñanza-aprendizaje y su carácter de sistema, ya mencionados en este estudio; además son capaces de vincular estas concepciones a su práctica docente y distinguir cuándo y por qué determinados elementos del sistema no funcionan.

Los profesores del grupo control fácilmente confunden los componentes del proceso enseñanza-aprendizaje, se les dificulta distinguir algún elemento del sistema e identificarlo en la práctica, aun cuando se indique la concepción. Su discurso no es fundamentado, no tienen ideas definidas sobre qué es aprender y qué es enseñar. La visión de estos mentores destaca que la forma de enseñar y de aprender de los futuros profesores de educación primaria, se dará en la práctica a partir de la interacción con otros docentes primarios en ejercicio y el trabajo con los estudiantes, sin que para ello medie la apropiación teórica del campo de la Didáctica al menos.

## Principales referencias

- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1978). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Campbell, D. & Stanley, J. (1973). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CENEVAL. (2005). (Resultados del Examen General de Conocimientos de la Licenciatura en Educación Primaria). Datos en bruto no publicados.
- Danilov, M. & Skatkin, M. (1980). *Didáctica de la escuela media*. La Habana: Libros para la Educación.
- Moltó, E. (2001). *Un enfoque para la educación en ciencias*. Veracruz, México: Universidad Veracruzana.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: SEP.
- Pimienta, J. (2006). "Diseño y Validación de un Modelo Didáctico para la Educación Media Superior". Tesis de doctorado, Escuela de Educación, Universidad Anáhuac, Estado de México, México.
- Rodríguez M. Bermúdez, R. (1996). *Teoría y metodología del aprendizaje*. La Habana: Pueblo y Educación.
- SEP. (2008). Prioridades y Retos de la Educación Básica. Curso Básico de Formación Continua. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio. Ciclo Escolar 2008-2009. Distrito Federal, México. Autor.
- Talizina, N. (1988). *Sicología de la enseñanza*. Moscú: Progreso.





## **Filosofía de la educación a la luz del realismo crítico. Una propuesta para la enseñanza de la asignatura**

El presente trabajo pretende justificar, desde el punto de vista teórico, práctico y contextual una forma innovadora, dinámica y sistemática, sin dejar de ser flexible, de impartir la asignatura de Filosofía de la Educación en ámbitos universitarios, particularmente, en la Universidad Anáhuac México Norte.

Para tal empresa, ha sido necesario orientar los esfuerzos hacia una profunda investigación en temas relacionados a la situación particular que viven los jóvenes el día de hoy, tiempos complejos en sentido del desarrollo del ser personal por lo que se abordará realizando un análisis de las influencias que ha tenido la modernidad y la posmodernidad en la juventud actual con el fin de comprender el panorama del joven al cual va dirigida la asignatura.

Comprenderemos cómo es que se entrelaza el estudio de la filosofía como ciencia madre o rectora con el estudio específico de la pedagogía, cómo dicha profesión está vinculada en sus entrañas con la filosofía y con la vida del ser humano, particularmente sensible en etapas de desarrollo para lo cual se indagó sobre el estudio de la filosofía en distintas instancias universitarias.

A lo largo del marco teórico, el lector tendrá a bien consultar los anexos que presentan la didáctica específica y que, a su vez, justifican y son justificados por éste para así entender cómo el estudio de la filosofía tiende a ser integral, armónico y abarca todas las áreas del conocimiento e influencia todas las dimensiones del ser humano.

Apreciaremos también la necesidad imperante, dadas las condiciones que la realidad nos presenta, de crear una propuesta sistematizada de didáctica para la asignatura de Filosofía de la Educación con el fin de devolver la capacidad de asombro al alumno en temas filosóficos y cómo se relaciona ésta con su vida, con su cosmovisión, con su profesión y con su proyecto vital para desarrollar en ellos el pensamiento crítico a partir del descubrimiento de su genuina vocación.

A su vez, se verán plasmados los resultados que fueron arrojados mediante cuestionarios otorgados en varias fases a dos expertos en temas de filosofía y pedagogía, así como por quienes se vieron beneficiados por la asignatura en la práctica docente, los alumnos.

Las problemáticas observadas en el ambiente laboral nos han dado norte para adentrarnos a analizar, dentro del capítulo 1, qué es lo que está haciendo la propia Universidad Anáhuac respecto al estudio de la filosofía dentro del ambiente universitario como parte de los antecedentes contextuales verificando la importancia fundamental que tiene la filosofía en todas las áreas profesionales, incluyendo la pedagógica.

A su vez, en el capítulo 2, se dará un recorrido por las distintas instancias educativas que poseen programas similares a la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Anáhuac para indagar en lo que ellas están haciendo en términos de filosofía dentro de los programas de educación, específicamente a nivel licenciatura.

Por otro lado, como se mencionará ampliamente dentro del capítulo 3, vivimos en una época de satisfactores inmediatos y de búsqueda de placer en donde el ser humano es un medio para lograr algo más que un fin en sí mismo con muy poca o nula tolerancia a la frustración, estando expuestos a un gran cúmulo de información en esta nueva era de las tecnologías, información y conocimiento, en un ambiente que no propicia la habilidad de poder discernir si es legítima o no. Exploraremos los antecedentes teóricos que nos ayudarán a justificar, desde el aporte conceptual y el abordaje de distintos autores vinculados a la filosofía y a la pedagogía, la creación de una propuesta didáctica para la asignatura de Filosofía de la Educación.

En el capítulo 4 encontraremos la metodología que se eligió para realizar el presente trabajo de investigación, desde la gestación de los primeros cuestionamientos fundamentales que llevó a un diagnóstico y a la indagación de distintos temas, desde un punto de vista hermenéutico, que dieran respuesta a las problemáticas y justificaran la necesidad de crear una didáctica específica para la materia de Filosofía de la Educación.

En el capítulo 5 se podrá consultar la propuesta didáctica creada a partir de la observación del contexto del joven universitario en la actualidad orientada al desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo bajo el modelo por competencias para los alumnos que cursan el tercer semestre de la Licenciatura de Pedagogía, así como una dotación de material de apoyo pertinente en aras de refrendar la relevancia del contenido de la materia con la vida profesional de los alumnos y fomentar la motivación y el aprendizaje significativo en ellos desde una didáctica comprensiva y específica hacia los objetivos de la materia y congruente con el modelo pedagógico que propone.

Finalmente, encontraremos en el capítulo 6, los resultados que dan pie a una legitimación de la propuesta didáctica de la asignatura desde el punto de vista de la valoración teórica de dos expertos, uno del área filosófica y el otro pedagógica, ambos docentes experimentados y que ya han incursionado en la esfera de la didáctica de la filosofía y pedagogía en el ámbito universitario, así como la valoración empírica de los alumnos que cursaron la materia bajo dicha propuesta.

## Método

Se abordó el tema de forma deductiva, es decir, en principio se esbozaron los principales planteamientos de la problemática que dieron lugar a ciertas hipótesis para posteriormente, realizar una investigación en los referentes contextuales, teóricos y prácticos, para después poder realizar una propuesta de solución que diera pie a resolver los cuestionamientos iniciales.

Ante el desafío de impartir una asignatura filosófica en la esfera universitaria dentro del programa de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Anáhuac, se indagó sobre las distintas formas de didáctica que existen para transmitir este tipo de materias en distintas instancias universitarias. Al no haber encontrado un amplio registro documentado, se optó por idear una forma innovadora y estructurada de impartir la materia con una didáctica específica y sistematizada pero con posibilidad de flexión y registrarla en la presente tesis como aporte teórico al acervo cultural de la comunidad educativa.

Esta investigación tiene como objeto documentarse, informarse y obtener los conocimientos necesarios para tener los argumentos teóricos y las habilidades procedimentales necesarias para poner en práctica y validar una forma nueva de didáctica para la asignatura de Filosofía de la Educación en la Licenciatura de Pedagogía en la Universidad Anáhuac México Norte.

En este caso vamos a ejercer el método hermenéutico interpretando textos de distintos autores expertos en el tema con el fin de vislumbrar y esclarecer el contexto integral y cultural de nuestro principal insumo de trabajo que tenemos como docentes: los alumnos.

La justificación de la creación de una propuesta didáctica se valoró mediante la aplicación de un cuestionario con 10 preguntas abiertas desde dos puntos de vista fundamentales: el teórico que fue aplicado a dos expertos en el tema, docentes ambos en ambientes universitarios; y empírico gracias a la aportación en el campo docente de los alumnos de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Anáhuac que cursaron la asignatura de Filosofía de la Educación en el semestre de enero a junio del 2012.

De forma indirecta los instrumentos pedagógicos (cuestionarios) que se aplicaron para evaluar a los alumnos durante la impartición de la asignatura valoran también la propuesta didáctica en sí, pues fue aplicada en dicho semestre. Estos instrumentos evalúan tanto la adquisición de conocimientos, como de procedimientos y cambios de actitud en los alumnos por lo que también abonan información valiosa para la mejora de la calidad de la asignatura.

## Resultados y discusión

La propuesta didáctica para la asignatura de Filosofía de la Educación fue puesta en práctica el semestre de enero a junio del año 2012, misma que fue validada empíricamente por los alumnos. Asimismo, habrá que saber si ésta cuenta con una legitimación teórica desde el

punto de vista pedagógico y filosófico, que se realizará gracias a la experimentada aportación de dos expertos en el tema, quienes han incursionado en ámbitos de la filosofía y pedagogía. Todas las validaciones fueron a través de cuestionarios.

Validación teórica (expertos en el área pedagógica y filosófica) de la propuesta didáctica:

Fortalezas:

- Congruente con objetivos.
- Se justifica por contexto.
- Relación de medios didácticos.
- Creativa.
- Propositiva.
- Innovadora.
- Promotora del asombro.
- Despierta intelectualmente.
- Relación teórico-práctico.
- Realista.
- Paradigmas educativos.
- Espacio de construcción.
- Flexibilidad didáctica.
- Estructura en la propuesta.

Desafíos:

- El tiempo.
- La evaluación (carga para el docente).
- Riesgo a volverse rígido.
- Puede congestionar intelectualmente.

### **Validación empírica (los alumnos en campo docente)**

Fortalezas:

- Favorece la concientización.
- Herramientas útiles y variadas.
- Fomenta el análisis.
- Incita, desafía, vigoriza.
- Favorece el conocimiento personal.
- Motivacional.

- Fomenta trasposición.
- Estrategias lúdicas, prácticas y dinámicas.
- Despierta el interés.
- Amplía el horizonte de significación.
- Genera una visión global de la pedagogía.
- Equilibrio entre contenidos teóricos y procedimientos prácticos.
- Dinamismo didáctico.

Desafíos:

- Contenido árido.
- Conceptos abstractos.
- Poca utilidad práctica.

## Conclusiones

1. Vacío de información respecto a la didáctica de la filosofía en registrar y documentar logros, ya no digamos experiencias.
2. Hemos constatado constitucionalmente que en México, la tarea educativa atiende a la dimensión personal, social, afectiva y espiritual colaborando con la promoción de los talentos, el descubrimiento de la vocación y el desarrollo de facultades de forma armónica e integral, por lo tanto, la tarea educativa responde a la identidad personal y a la pregunta por el sentido de la existencia, reconociendo la importancia del desarrollo espiritual en el ser humano.
3. Ahora sabemos que el pedagogo no sólo debe formarse como un técnico en educación resolviendo diversas tareas específicas como planear la educación, hacer procedimientos y programas de estudio, elaborar reactivos de evaluación, crear programas de capacitación o idear instrumentos para la tecnología educativa y demás, es decir, una formación profesional que no sólo ofrezca soluciones concretas, útiles y eficientes, acordes con las demandas del mercado, sino que también colabore con su alumno en lograr los objetivos supremos de la educación que son la promoción de la persona en su realización plena, la formación integrando todas sus dimensiones y la amplitud de la realidad total mientras que él mismo, como docente, realiza su propio proyecto de vida.
4. Analizar desde el punto de vista sociológico las características de la modernidad, posmodernidad y un presunto paso a la hipermodernidad ha respaldado el esclarecimiento de la realidad en que vivimos y por la cual muchos jóvenes hoy en día están determinados e inevitablemente desorientados. De hecho, podemos afirmar que una de las razones de la carencia de los valores en las sociedades de hoy se funda en que el ser humano tiene poco contacto con la vida y, en su lugar, sigue principios que la máquina ha programado para él.

5. La metodología hermenéutica nos ha enseñado a tomar los elementos que nos aporta la realidad para hacer una interpretación de ella. Poner en palabras las metáforas que se aparecen ante nosotros como la vía de interpretación del lenguaje y así poder encontrar una solución comprensiva a la problemática que nos aqueja.
6. Hoy en día comprendemos que el ser humano, el joven que habita nuestras aulas se encuentra amenazado por la falta de normatividad ante las armas nucleares, los experimentos científicos, la desigualdad social, la diversidad cultural que tiende a desaparecer por la inercia que trae el fenómeno homogenizante de la globalización, del mercado, de los valores pragmáticos promovidos por el progreso económico, por la promoción de una ideología con la que se adoctrina, se domestica, perdiendo su energía vital que lo conduciría a su proyecto de vida que debiera descubrir y conquistar por sí solo. Es preciso que el ser humano ponga en relación todos los momentos de la acción humana con el bien ético fundamental, es decir, que si algo es bueno éticamente lo será porque en cada uno de éstos la acción humana se refiere a la dignidad de la persona.
7. Es preciso comprender la doble vía del docente, por un lado como perpetuador de la cultura humana, elemento central del proceso educativo pues en ella se produce el conocimiento y gracias a la cual nos hemos separado del mundo de la animalidad impulsándonos hacia nuestro desarrollo más sublime, pero que también nos ha manipulado, determinado y condicionado a ser de cierta forma por lo que la otra vía del docente es la revolucionaria en el sentido de ayudar a educarse al que podrá ser un agente de cambio, con la libertad y la confianza que ello implica, pues a pesar de que nuestros alumnos deben adaptarse a la vida tal como se presenta, también deben estar preparados para la incertidumbre y la transformación.
8. Comprender que no sólo proponemos una forma de didáctica para la asignatura de Filosofía de la Educación con la única finalidad de abonar conocimientos conceptuales para que los alumnos realicen mejor y más eficiente su trabajo como pedagogos, sino que las competencias que se pretenden desarrollar corresponden más bien a las que tienen que ver con despertar en ellos la conciencia de la gran responsabilidad que tenemos como seres humanos gracias a las facultades con las que contamos con el fin de que voluntariamente elijan desarrollarlas y tomen cabalmente las riendas de su vida. Y así, poco a poco vayan descubriendo sus talentos y logren alegremente comprometerse con los dones particulares con los que han nacido recuperando esta tensión vital que los conduce a una vida madura y plena, a través de su elección profesional.

El desafío final que subyace a este esfuerzo de investigación, que pretende innovar la práctica docente con la creación de una didáctica específica para la enseñanza de la asignatura de Filosofía de la Educación, con el fin de resolver las dificultades que se observaron en la realidad docente, es la justificación, tanto teórica como empírica, de la existencia y permanencia de asignaturas humanistas en ambientes universitarios en general, como propedéutica para

la prevención de futuros problemas y la recuperación de la tendencia de la necesidad ancestral de una formación integral, armónica y plena valorando, en particular, su suprema importancia para la formación de pedagogos competentes, reflexivos y éticos.

## Principales referencias

- Barrón, C. (2003). *Universidades privadas. Formación en Educación*. México: Plaza y Valdés.
- Beuchot, M. (2004). *Hermenéutica, analogía y símbolo*. México: Herder.
- Domínguez Prieto, X. (2008). *Ética del docente*. Madrid: Sinergia.
- Fromm, E. (2007). *La revolución de la esperanza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lipovetsky, G. (2004). *Los tiempos hipermodernos*. España: Anagrama.
- López-Calva, M. (2009). *Educación humanista*. Tomo II. México: Gernika.
- López Quintás, A. (2009). *Descubrir la grandeza de la vida. Una vía de ascenso a la madurez personal*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Ordieres, A. Cárdenas, M. Macías, G. (2012). *Formación en el pensamiento crítico*. México: McGraw-Hill.
- Ortega y Gasset, J. (2007). *Misión de la Universidad*. Madrid, España: Biblioteca Nueva. Libro electrónico para kindle, disponible en: <http://goo.gl/5Uhylj>
- Patiño Domínguez, H. (2012). Educación humanista en la universidad. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, núm. 136, 2012. México: IISUE-UNAM.
- Universidad Anáhuac. (2012). *Misión Pedagogía*. Recuperado el 15 de febrero del 2012 de: <http://www.anahuac.mx/educacion/noticias.49.php>
- Vilchis, J. (2006). *Persona, educación y destino*. México: Plaza y Valdés.





## **Evaluación de una intervención educativa para promover el cambio conceptual y formas de interacción en estudiantes de enfermería**

El mejoramiento continuo de la calidad de la educación sólo puede lograrse si se cuenta con información precisa y oportuna sobre el desempeño de los diversos elementos de un sistema educativo.

La educación en enfermería en el nivel universitario también busca la mejora continua de la calidad, aunque muchas veces se privilegia el análisis de resultados y poco se estudian los procesos de formación que se dan en el aula, cuyas evidencias podrían traducirse posteriormente en la aplicación de estrategias deliberadas para el desarrollo de habilidades para que los enfermeros tengan un accionar reflexivo.

El aprendizaje de conocimientos científicos en el aula es un proceso de construcción psicosocial del conocimiento abstracto, que es representado a través de la organización conceptual y constituye una problemática actual, pues según se reconoce, existen grandes dificultades para desarrollarlo con éxito.

Dichas dificultades pueden estar relacionadas con carencia o debilidad de bases y concepciones científicas por parte de los estudiantes, problemas para construirlo en niveles explicativos, estrategias docentes inadecuadas, el propio carácter abstracto del conocimiento formal y diversos aspectos del contexto sociocultural general que no favorecen vías adecuadas de acceso y solución a esta problemática (Campos, 2005).

Por ello en este estudio el propósito fue analizar la influencia que ejerce una intervención educativa diseñada *ex profeso* para promover la reorganización y el cambio conceptual cuando los alumnos aprenden los temas: proceso de atención de enfermería, diagnósticos de enfermería y planeación de las intervenciones de enfermería. Todo ello a través del análisis lógico-conceptual que se da en los procesos de construcción del conocimiento científico a través de los procesos discursivos y el contexto social en el que tienen lugar, ya que es en esa interacción en la que los estudiantes de Enfermería desarrollan habilidades cognitivas diversas y pensamiento estratégico que les permitirá hacer juicios y tomar decisiones respecto al proceso de intervención clínica (Berman y cols., 2008, p. 163).

Acorde con ello, Campos y Cortés (2002) señalan que un formato intertextual contiene los modos de interacción predominantes en una situación dada, a partir de los cuales se producen acciones, su secuencia, así como las articulaciones temáticas y cambios temáticos (lógico-categoriales) y semánticos.

También se analizó la existencia de la asociación entre la disposición al pensamiento crítico el cual es una motivación interna consistente que permite analizar los problemas y tomar decisiones utilizando el pensamiento. Y en ese sentido, un pensador crítico debe también estar dispuesto a serlo (Facione, Facione y Giancarlo, 2000). A la vez éste puede generar mayor cambio conceptual.

Se parte de la idea de que la enfermería profesional enmarcada en las exigencias del mundo contemporáneo globalizado requiere que los enfermeros utilicen el conocimiento formal exigido en los contextos profesionales complejos en donde participa, es decir, que sean capaces de definir problemas de manera certera, seleccionar la mejor opción entre diversas alternativas de solución, implementar un plan seguro de atención al paciente y su familia y evaluar la efectividad de sus acciones; y todo esto implica el desarrollo de habilidades para la solución de problemas a través del manejo de información compleja e integrada, de carácter teórico, metodológico y contextual (Alfaro-LeFevre, 2009).

Pero desafortunadamente, en ocasiones es posible observar que los enfermeros ya insertos en los escenarios clínicos muestran un actuar más rutinario que reflexivo, y aunque seguramente esto tiene muchos determinantes, uno de los más evidentes puede consistir en las formas de construcción del conocimiento que se hayan promovido en el estudiante en un ambiente microsocioal como es el aula. Pues como ha señalado Carretero (2006), el cambio conceptual no tiene por qué darse en un proceso de una sustitución de una teoría por otra, sino más bien en un desarrollo para distinguir en qué contexto se encuentra el sujeto al dar una respuesta a un problema.

Por lo tanto, en la medida en que el cambio conceptual no es solamente la reorganización del conocimiento existente, sino un cambio en la contextualización del conocimiento, los estudiantes deben aprender a distinguir entre contextos y a saber qué estructuras de conocimiento nos son útiles para cada situación. Entonces puede deducirse que “la toma de conciencia por parte del alumno es un paso indispensable para el cambio conceptual y será necesario hacerla explícita mediante su aplicación a problemas concretos” (Pozo, 2003, p. 254). De ahí la importancia del estudio.

## **Método**

Fue un estudio cuasiexperimental, comparativo entre el grupo con intervención y un grupo de control con intervención tradicional, con *pretest* y *postest*.

La población estuvo constituida por dos grupos escolares de estudiantes de enfermería que cursaban la materia Fundamentos de enfermería I, en el segundo semestre de la Licen-

ciatura en Enfermería y Obstetricia en la UNAM: 31 alumnos del grupo A, participante en la intervención educativa, y otros 31 en el grupo control en el cual fueron abordadas las mismas temáticas de una manera tradicional; en un periodo de diez semanas en los que se expusieron, entre otros temas, los analizados en el presente estudio: proceso de atención de enfermería; concepto y etapas; diagnósticos de enfermería y planeación del cuidado de enfermería, mediante 11 sesiones de dos horas cada una: una, cinco y cinco sesiones, respectivamente.

La recolección de datos se realizó a través de la aplicación de diferentes instrumentos: examen *pretest* y *posttest* de los tres conceptos referidos anteriormente, con tres preguntas abiertas en los niveles epistemológicos: descriptivo, explicativo y ejemplificativo; la aplicación del inventario californiano de disposición al pensamiento crítico (ICDPC) (Facione, Sánchez y Facione, 1994) en su versión en español, que evalúa la dimensión afectiva y actitudinal relativa al pensamiento crítico de los alumnos. Contiene 75 ítems en una escala tipo Likert que evalúa siete dimensiones de la disposición del sujeto; y por último, videograbación y transcripción de las sesiones de aprendizaje en el caso del grupo con intervención para evaluar las formas de interacción e intertextualidad.

El análisis de datos de la organización conceptual se realizó con base en los indicadores del modelo de análisis proposicional (MAP) (Campos y Gaspar, 1996a, 1996b, 1999, 2001, 2004), lo que permitió concretar la síntesis temática del contenido de los tres conceptos, los análisis de componentes, así como los mapas proposicionales, para contrastar las respuestas de los estudiantes con el referente-criterio elaborado por cuatro docentes enfermeras expertas en el campo temático. Para comparar los grupos y evaluar la efectividad de la intervención se utilizó la prueba t de *student* para muestras relacionadas con el fin de establecer una comparación *pretest-postest* intragrupos, así como t de *student* para muestras independientes.

En el caso de la asociación entre disposición al pensamiento crítico y el cambio conceptual de los estudiantes se realizó una correlación de Pearson. Se utilizó el programa SPSS, versión 16.

Para analizar los procesos de interacción e intertextualidad, se transcribió el contenido de las videograbaciones y se realizó una matriz de análisis de eventos textuales que incluyó los procesos de interacción y las formas lógicas empleadas para el desarrollo de la intertextualidad, según modelo desarrollado por Campos y Gaspar (2001) y Campos y Cortés (2002).

## Resultados y discusión

Se puede destacar que los estudiantes de Licenciatura en Enfermería (de los grupos analizados) que cursan Fundamentos de Enfermería I y que aprenden sobre el PAE, presentan algunos problemas en su organización lógico-conceptual, aun después de haber sido partícipes de una intervención educativa, ya que las transformaciones lógico-conceptuales fueron poco significativas en general y en el caso del aprendizaje del concepto PAE y sus etapas no hubo evidencia significativa, según los índices del MAP, de marcadas diferencias cuantitativas ni

cualitativas. En el caso del concepto diagnóstico de enfermería fueron los alumnos sin intervención quienes en promedio tuvieron mayor cambio conceptual, ya que transitaron del marco referencial al marco conceptual, con significancia estadística, lo cual puede estar relacionado con inconsistencias en su enseñanza en el grupo con intervención. En cuanto al concepto planeación del cuidado de enfermería, las organizaciones conceptuales de los alumnos de ambos grupos sí mostraron transformaciones conceptuales, siendo mayores en el grupo con intervención.

Respecto al análisis del proceso de interacción e intertextualidad que se generaron durante las sesiones de aprendizaje de los conceptos estudiados, es importante resaltar que se observa una influencia, positiva o negativa, de las formas lógicas y de interacción empleadas por profesora y alumnos en la construcción del conocimiento científico; que no hubo muchas rupturas de pares o tríadas dialógicas; que muchas de las respuestas de los alumnos se yuxtapusieron a las de la profesora contribuyendo a la construcción de la intertextualidad; que utilizar ejemplos cercanos a la realidad de los estudiantes, considerando el conocimiento previo y haciendo un uso pedagógico de la pregunta, fueron decisiones estratégicas contempladas en la intervención educativa para promover en algunos casos la discusión; que se observaron dificultades de formalización del conocimiento durante las sesiones para transitar de un plano conversacional al argumentativo y explicativo; que las preguntas de la profesora tuvieron una función mayor de control y de fomento a la participación, que un sentido argumentativo, que en el aprendizaje del concepto PAE y en la planeación del cuidado de enfermería, tanto los textos de la profesora como los de algunos alumnos promovieron la intertextualidad, ya que introdujeron significados semióticos o claves de contextualización; y que las formas lógicas que estuvieron más presentes en el aprendizaje de los conceptos diagnóstico y planeación del cuidado de enfermería, fueron la inclusión, diferencia, secuencia, inferencia y causalidad, lo cual coadyuvó a promover la discusión en un plano más argumentativo que conversacional.

Se puede afirmar que existe una relación significativa entre la disposición al pensamiento crítico de los estudiantes y su cambio conceptual, es decir, a mayor disposición al pensamiento crítico de los estudiantes, podría tenerse (sin poder afirmarlo en este momento), mayor cambio conceptual.

Este estudio se inscribe en una línea de investigación sobre aprendizaje y estructura conceptual desde una perspectiva sociolingüística y constructivista, que involucró el análisis de procesos cognitivos como la organización conceptual y la construcción del conocimiento científico antes y después de una intervención educativa, lo que permitió explorar dos dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje: las estrategias de enseñanza y los procesos de aprendizaje.

Además, posibilitó adentrarse en el análisis del proceso interactivo de la construcción del conocimiento mediante el análisis de la intertextualidad que produjeron la profesora y los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de los conceptos ya señalados, que forman parte del proceso de atención de enfermería.

La disposición al pensamiento crítico fue un atributo de análisis importante en el estudio, que permitió explorar un aspecto volitivo de los estudiantes, pues está presente en el proceso de aprender y contribuye al cambio conceptual.

¿En qué grado la intervención educativa diseñada para la enseñanza-aprendizaje del proceso de atención de enfermería, en sus temáticas específicas: concepto y etapas del PAE, diagnósticos de enfermería y planeación del cuidado de enfermería, promueve el cambio conceptual en los estudiantes de enfermería? Se concluyó lo siguiente:

- Los estudiantes de Licenciatura en Enfermería (de los grupos analizados) que cursan Fundamentos de enfermería I y aprenden sobre el PAE, presentan algunos problemas en su organización lógico-conceptual, aun después de haber sido partícipes de una intervención educativa, ya que las transformaciones lógico-conceptuales fueron bajas en general, particularmente en el aprendizaje del concepto PAE y sus etapas.
- Caso excepcional fue el concepto diagnóstico de enfermería ya que, contrario a lo esperado, el grupo de alumnos sin intervención tuvo mayor cambio conceptual: un porcentaje del mismo transitó de marco referencial a marco conceptual, lo que coincidió con lo obtenido en las pruebas estadísticas.
- En el aprendizaje del concepto diagnóstico de enfermería en los alumnos del grupo sin intervención hubo tres elementos intervinientes: ya mostraban en su conocimiento previo organizaciones conceptuales más sólidas que las del grupo con intervención, hubo mayor énfasis en la ejemplificación y además la profesora les asignó tareas extra-aula para consolidar el aprendizaje.
- En el caso del concepto planeación del cuidado de enfermería, las organizaciones conceptuales de los alumnos de ambos grupos sí mostraron transformaciones conceptuales, siendo mayores en el grupo con intervención, que para el *postest* tuvo un avance de casi 50% de alumnos hacia el marco referencial e incluso 12.9% avanzó al marco conceptual; mientras que en el grupo sin intervención, sólo una tercera parte de los alumnos transitó de marco nocional a marco referencial. Sin embargo, estadísticamente no hubo diferencias significativas.
- En el caso de ¿Cómo se dan en el contexto áulico los procesos de interacción e intertextualidad durante las sesiones, entre profesora y estudiantes en el grupo con intervención? Los estudiantes fueron reconstruyendo los conceptos, aunque de acuerdo con los requerimientos epistemológicos, se puede decir que sólo se logró en un nivel básico y, en algunos casos, en un nivel intermedio.
- En general se puede considerar que durante las sesiones no hubo muchas rupturas de pares o tríadas dialógicas, salvo cuando la profesora, con fines de retroalimentación, incurrió en ellas. Cabe resaltar que durante las sesiones muchas de las respuestas de los alumnos se yuxtapusieron a las de la profesora, contribuyendo a la construcción de la intertextualidad.

- Utilizar ejemplos cercanos a la realidad de los estudiantes considerando el conocimiento previo y hacer un uso pedagógico de la pregunta, fueron decisiones estratégicas contempladas en la intervención educativa que promovieron la discusión y, en ocasiones, permitieron precisar o profundizar el conocimiento.
- Se observaron dificultades de formalización del conocimiento durante las sesiones para transitar de un plano conversacional al argumentativo y al explicativo, por lo que en general se puede considerar que, a pesar del uso didáctico de la pregunta y el análisis de casos (estrategias incluidas en la intervención educativa), los alumnos no lograron un avance significativo.
- Las preguntas de la profesora tuvieron una función más de control y de indicación o invitación a la participación, que un papel argumentativo, lo que pudo haber influido para que no se encontraran diferencias estadísticas significativas derivadas de la intervención educativa, entre los cambios conceptuales de ambos grupos en los tres conceptos estudiados, y para que se registrara poco avance en el tránsito de las organizaciones conceptuales a marcos superiores.
- En general, la interacción se dio en un formato dialógico de pregunta-respuesta y en muchas ocasiones en formato de pregunta-respuesta-evaluación, lo que permitió la retroalimentación constante. Sin embargo, las formas de interacción menos empleadas fueron la conexión, complementación, precisión y explicación, formas indispensables para mejorar la construcción del conocimiento científico.
- En el aprendizaje del concepto PAE y de planeación del cuidado de enfermería, tanto los textos de la profesora como los de algunos alumnos, propiciaron la interacción al introducir significados semióticos o claves de contextualización que redundaron en una mejor asimilación de la secuencia y en una mayor comprensión y con ello el logro de la intertextualidad.
- Problemas de manejo de contenido por parte de la profesora, la complejidad de la temática y la ausencia de la taxonomía diagnóstica de la NANDA fueron factores que obstaculizaron el logro de la intertextualidad en el aprendizaje del concepto diagnóstico de enfermería en los alumnos del grupo con intervención.
- En el caso de la tercera pregunta de investigación: ¿Existe asociación entre la disposición al pensamiento crítico de los estudiantes que participaron en el estudio y su cambio conceptual?
- Los puntajes de disposición al pensamiento crítico de los alumnos de ambos grupos se ubican en los rangos de mucha disposición y regular disposición y ningún alumno en el rango de poca disposición, lo que denota que hay una adecuada constelación de hábitos y actitudes mentales, presente en los alumnos cuando piensan, aprenden y construyen conocimiento.
- Los puntajes obtenidos por cada uno de los grupos en estudio fueron muy similares, salvo que los casos más altos pertenecían al grupo sin intervención, aunque la diferencia de las medias fue mínima.

- La dimensión disposición a la indagación tuvo puntajes muy altos, y en orden decreciente le siguen disposición a la madurez cognitiva, a tener confianza en el pensamiento crítico y mente abierta, lo que representa un gran potencial para el aprendizaje y cambio conceptual de los estudiantes.
- Acorde con lo planteado por algunos modelos de intervención cognitiva y de teorías de la motivación, respecto a la influencia de los procesos afectivo-emocionales como elementos para lograr modificación cognitiva, en este estudio, en el caso de los conceptos diagnóstico de enfermería y planeación del cuidado de enfermería, se encontró que hay relación entre la disposición al pensamiento crítico de los alumnos y su cambio conceptual.

A pesar de que se cuenta con una experiencia de más de tres décadas de enseñanza del PAE, ésta se ha caracterizado por favorecer un aprendizaje mecánico, por lo que resulta necesario contar con formas de enseñanza alternativas tendientes al desarrollo de pensamiento estratégico y de resolución de problemas.

Estrategias tales como el uso didáctico de la pregunta, el análisis de casos y la promoción de la interacción y la intertextualidad, pueden representar formas alternativas viables para la enseñanza del Proceso de Atención de Enfermería (PAE), pues no sólo promueven el aprendizaje del contenido temático, sino que apoya la tendencia al desarrollo de habilidades intelectuales complejas como el razonamiento clínico y la toma de decisiones.

Aun cuando no se ha comprobado totalmente la efectividad de la intervención educativa diseñada para este estudio, ésta puede representar una alternativa viable para la enseñanza reflexiva del PAE. Habría que incentivar su aplicación y analizar la presencia de otras variables intervinientes como las que han sido identificadas en este estudio.

## Principales referencias

- Alfaro-LeFevre, R. (2009). *Critical thinking and clinical judgment. A practical approach to outcome-focused thinking* (4ª ed.). Missouri: Elsevier.
- Berman, A., Snyder, S., Kozier, B. & Erb, G. (2008). *Fundamentos de enfermería. Conceptos, proceso y prácticas*. Vol I. Madrid: Pearson Educación.
- Campos, M. A. & Gaspar, S. (1996a). El modelo de análisis proposicional: un método para el análisis de la organización lógico-conceptual del conocimiento. En Campos, M. A. & Ruiz, R. *Problemas de acceso al conocimiento y enseñanza de las ciencias* (51-92). México: UNAM-IIMAS.
- Campos, M. A. & Gaspar, S. (1996b). Las condiciones inmediatas de la construcción del conocimiento: un esquema para el análisis de la interacción en el aula. En Campos, M. A. & Ruiz, R. *Problemas de acceso al conocimiento y enseñanza de las ciencias* (27-50). México: UNAM-IIMAS.
- Campos, M. A. & Gaspar, S. (1999a). Representación y construcción de conocimiento. *Perfiles Educativos*. 21(83-84), 27-49.
- Campos, M. A. & Gaspar, S. (2001). El diferencial epistemológico en el discurso escolar. *Discurso y sociedad*. 3(3), 39-59.
- Campos, M. A. & Cortés, L. (2002). Conversar, argumentar, explicar: una estrategia para construir conocimiento abstracto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 32(4), 115-156.



- Campos, M. A. & Gaspar, S. (2004a). Análisis de la intertextualidad y la argumentación en el contexto educativo. Elementos teórico-metodológicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 9(21), 425-449.
- Campos, M. A. (coord.) (2005). *Construcción del conocimiento en el proceso educativo*. México: Plaza y Valdés-UNAM-CESU.
- Carretero, M., Rosa, A. & González, M. F. (comps.) (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Facione, N., Facione, P. & Sánchez, C. (1994). Critical thinking disposition as a measure of competent clinical judgment. The development of the California Critical Thinking Disposition Inventory. *Journal of Nursing Education*. 33(8), 345-350.
- Facione, P., Facione, N. & Giancarlo, C. (2000). The disposition toward critical thinking: its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*. 20(1), 61-84.
- Pozo, J. I. (2003). *Teorías cognitivas del aprendizaje* (8ª ed.). Madrid: Morata.

## **Diseño y validación de un modelo didáctico para la educación media superior**

Tomando en cuenta el bajo rendimiento académico, el alto índice de reprobación y la elevada deserción escolar en el nivel medio superior en México (OCDE, 1997; González, 2000; *Este País*, 2003; SEP, 2004b), hemos considerado como primer objetivo del estudio, la propuesta de una teoría de diseño educativo (Reigeluth, 2000; Mayer, 2000), que sustentada en las perspectivas: constructivista (Piaget, 1968; Vigotsky, 1978; Ausubel, 1983, 2002; Coll y colaboradores, 1993; Bruner, 2000; Pimienta, 2003, 2005, 2008) y humanista (Díaz, 2000; Rogers, 1999, Frankl, 2001); al aplicarse como intervención educativa contribuya a incrementar significativamente, tanto el rendimiento académico de los estudiantes en matemáticas y taller de lectura y redacción, como el desempeño docente desde la perspectiva de los estudiantes. Paralelamente, se han determinado otros dos objetivos: realizar un primer acercamiento a la validación de esta teoría de diseño educativo, así como indagar en el pensamiento didáctico (Coll y Miras, 1999) de un grupo de profesores, cuya práctica se desarrolla en una institución privada del Distrito Federal, México.

La metodología de investigación ha considerado las dos grandes tradiciones: cuantitativa, mediante la utilización de un diseño cuasiexperimental y cualitativa, con la incursión en la etnografía educativa.

La muestra de alumnos estuvo integrada por 440 estudiantes de primer año del bachillerato general, que obtuvieron bajo rendimiento académico en matemáticas y español, según un diagnóstico aplicado al inicio del ciclo escolar. Los mismos se asignaron aleatoriamente a doce grupos, y subdivididos de la misma forma para integrar los dos grupos del estudio: experimental (utilizando una intervención educativa con la implementación del MODEMS: Modelo Didáctico para la Educación Media Superior) y control (que continuó trabajando con el enfoque tradicional de enseñanza). Participaron, además, cuatro profesores, dos capacitados en el modelo (elegidos al azar de un grupo de cuarenta capacitados) y dos, que trabajaron utilizando la metodología tradicional mencionada. Se diseñaron cuatro instrumentos: dos pruebas de rendimiento académico (matemáticas y taller de lec-

tura y redacción), una escala para evaluar el desempeño docente y una guía de entrevista semiestructurada.

Los resultados apuntan al incremento significativo del rendimiento académico de los estudiantes del grupo experimental, con respecto a los del grupo control ( $*p=0.000<.05$ ). Los profesores que realizaron la intervención educativa han obtenido, también, un incremento significativo en la evaluación del desempeño docente con respecto a los que continuaron con la utilización del enfoque didáctico tradicional ( $*p=0.000<.05$ ). Es necesario advertir, que los primeros han denotado un pensamiento didáctico con rasgos centrados, básicamente, en el proceso; y los segundos con un discurso que orienta, esencialmente, hacia el producto.

Finalmente, con las limitaciones de un diseño cuasiexperimental y la reducida cantidad de profesores participantes, consideramos haber alcanzado los objetivos determinados, así como haber confirmado el planteamiento hipotético al que se dirigió la investigación.

## Método

Esta investigación integró tanto la perspectiva cuantitativa como la cualitativa y para ello seccionamos nuestro estudio en dos partes. En la primera, se realizó un estudio cuasiexperimental con la siguiente estructura:

	Pre-test		Intervención	Pos-test	
GE	$Y_1$	$O_1$	X	$Y_2$	$O_1$
GC	$Y_3$	$O_1$	-X	$Y_4$	$O_1$

GE: Grupo Experimental.

GC: Grupo Control.

X: Intervención por medio del tratamiento experimental (MODEMS).

-X: Intervención utilizando el enfoque comúnmente llamado tradicional.

$Y_n$ : Resultados del rendimiento académico.

$O_1$ : Cuestionario aplicado a los alumnos para medir el desempeño docente.

Para este estudio, se consideraron diversas variables relacionadas con cada una de las hipótesis planteadas como son: el propio MODEMS, el rendimiento académico y el desempeño docente.

En la segunda parte se utilizó la metodología de estudio de casos con indagación etnográfica.

Ambos componentes de la investigación fueron diseñados con la finalidad de alcanzar los siguientes objetivos:

1. Proponer un modelo didáctico para ser utilizado en la educación media superior (Modelo Didáctico para la Educación Media Superior, MODEMS).
2. Realizar un primer acercamiento a la validación del MODEMS en el bachillerato general, subsistema del tipo educativo medio superior, como parte de un proceso que pudiera continuar en otros subsistemas del nivel.
3. Indagar en el pensamiento didáctico de un grupo de docentes, que desempeñan su práctica en una institución educativa privada de Educación Media Superior en la Ciudad de México.

La investigación se desarrolló en una población compuesta por 59 profesores y 2,136 estudiantes de bachillerato general a través de los siguientes instrumentos que se aplicaron a través de una plataforma virtual denominada Sistema Integral de Evaluación:

- Examen de Matemáticas.
- Examen de Taller de lectura y redacción.
- Cuestionario (escala) de evaluación docente.

Estos instrumentos fueron sometidos a análisis psicométricos de confiabilidad y validez. Asimismo, se utilizaron las técnicas de entrevista, registros de información, diarios y revisión de las planeaciones de clase.

Con un enfoque etnográfico (Bertely, 2000) y tomando en cuenta la metodología de trabajo propuesta por Miguel Martínez Miguélez (Martínez, 2004, pp. 259-290), se siguieron las siguientes etapas para concreción de resultados: categorización, estructuración, contrastación y teorización. Asimismo, se utilizó la herramienta de minería de textos LexiQuest (disponible en: [http://www.spss.com/predictive\\_text\\_analytics](http://www.spss.com/predictive_text_analytics)), que identifica conceptos de acuerdo a su frecuencia y a la asociación que tienen con otros conceptos para el análisis de los resultados obtenidos a través de las entrevistas.

## Resultados y discusión

A partir de contrastar los resultados obtenidos antes y después de la intervención, observamos que en el grupo experimental:

- El rendimiento académico alcanzado en matemáticas y en el taller de lectura y redacción, aumentó significativamente.
- Existe una mejora importante en la evaluación del desempeño docente de matemáticas y del taller de lectura y redacción.

De forma paralela, los análisis de covarianza nos permitieron descartar la influencia significativa sobre la manipulación experimental, lo que dio mayor validez a los resultados alcanzados. A continuación se presentan los resultados encontrados a través de los instrumentos implementados:

a) Considerando el análisis de diferencias significativas:

<b>Muestras independientes</b>				
<b>Atendiendo a los aspectos</b>	<b>Pretest</b>		<b>Posttest</b>	
	<b>Control</b>	<b>Experimental</b>	<b>Control</b>	<b>Experimental</b>
Rendimiento Académico en Matemáticas	C (2.506) = E (2.549)		C (4.114) < E (5.964)	
Rendimiento Académico en TLR	C (2.714) = E (2.766)		C (4.093) < E (6.344)	
Evaluación del Desempeño Docente en Matemáticas	C (3.855) = E (3.870)		C (3.462) < E (4.296)	
Evaluación del Desempeño Docente en TLR	C (3.816) = E (3.844)		C (3.487) < E (4.299)	

b) Considerando el análisis de varianza unifactorial con prueba robusta:

<b>ASPECTOS</b>	<b>Grupo Control</b>	<b>Grupo Experimental</b>
Rendimiento Académico en Matemáticas	≠ C (1.6075) < E (3.4150)	
Rendimiento Académico en Taller de Lectura y Redacción	≠ C (1.3797) < E (3.5784)	
Evaluación Docente en Matemáticas	≠ C (-.3924) < E (.4252)	
Evaluación Docente en Taller de Lectura y Redacción	≠ C (-.3294) < E (.4546)	

c) Considerando el análisis de la pregunta abierta de la escala de evaluación del desempeño docente:

<b>Antes de la intervención</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se observaron bajas frecuencias de respuestas en ambos grupos de estudio, tanto en Taller de Lectura y Redacción como en Matemáticas, por lo que antes de la intervención no podemos plantear conclusiones relevantes con respecto a la pregunta abierta.</li> <li>• Solamente con notoriedad encontramos opiniones negativas (relacionadas con la competencia didáctica) asociadas con la asignatura de Taller de Lectura y Redacción.</li> </ul>
<b>Después de la intervención</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En ambos grupos se incrementó la frecuencia de participación de los estudiantes.</li> <li>• Hubo un incremento sustancial en la emisión de respuestas relacionadas con aspectos positivos en ambas asignaturas en el grupo experimental en comparación con el grupo control, donde se mantuvo la baja frecuencia de respuestas.</li> <li>• Los aspectos negativos estuvieron asociados con mayor frecuencia con el grupo control en ambas asignaturas.</li> <li>• En el grupo experimental no se apreciaron aspectos negativos de consideración.</li> </ul>

Reconociendo las debilidades de los diseños cuasiexperimentales (Campbell y Stanley, 1973), así como ciertas limitaciones detectadas, tenemos evidencia suficiente para plantear que el grupo experimental obtuvo un rendimiento académico significativamente superior (en las materias participantes) al del grupo control, en el que se continuó trabajando con el llamado enfoque tradicional. Por ello concluimos, que sin poder afirmar categóricamente la validación definitiva del MODEMS, este inicio (utilizando los dos grandes paradigmas de investigación: cualitativo y cuantitativo) nos orienta hacia la factibilidad de continuar el trabajo de perfeccionamiento del mismo y sobre todo, los resultados alientan en la posibilidad de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en este nivel, a través de la utilización de nuestro modelo didáctico.

En atención a la evaluación del desempeño docente, sin pretender asegurar categóricamente, podemos advertir que hemos obtenido una evaluación del desempeño docente en los profesores capacitados con el modelo, significativamente superior a la de los maestros que han continuado trabajando con su método tradicional en el grupo control.

Por lo anterior, es posible concluir que se ha diseñado un modelo didáctico que pudiera ser utilizado en la educación media superior, específicamente en el subsistema de bachillerato general y en escuelas con similares características a la que ha participado en la investigación (privada de zona urbana). No hemos pretendido presentar el modelo didáctico del nivel medio superior, sino simplemente una propuesta para ser valorada y mejorada por los profesores de este nivel.

## Principales referencias

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bruner, J. (2000). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Campbell, D. & Stanley, J. (1973). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T. et al. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Coll, C., Gotzens, C. et al. (1999). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori Editorial.
- DGB. (2005). Dirección General del Bachillerato. Documentos de la Reforma. Recuperado el 18 de enero de 2005 en: <http://dgb1.sep.gob.mx/>
- Díaz, C. (2000). *Emmanuel Mounier (un testimonio luminoso)*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Este País. (2003). Evaluación General de la Enseñanza Media Superior. Distrito Federal, México: CENEVAL. Recuperado el día 25 de mayo de 2006 en: <http://www.ceneval.org/portalceneval/index.php?q=docs.desp&ndf=76>
- Frankl, V. (2000). *El hombre en busca de sentido*. México: Paidós.
- González, A. (2000). *Seguimiento de trayectorias escolares*. México: ANUIES.
- Mayer, R. (2000). Diseño educativo para un aprendizaje constructivista. En Reigeluth, C. *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Parte I. Madrid: Santillana.
- OCDE. (1997). *Exámenes de las políticas nacionales de educación superior*. México: OCDE.
- Piaget, J. et al. (1968). *Los estadios en la psicología del niño*. La Habana: Instituto del Libro.
- Pimienta, J. (2003). "Validación de una propuesta metodológica para la enseñanza de las matemáticas en educación secundaria", tesis de maestría no publicada. Universidad Anáhuac México Norte, Estado de México, México.
- Pimienta, J. (2005). *Metodología constructivista. Guía para la planeación docente*. México: Pearson.
- Rogers, C. (1999). *El proceso de convertirse en persona*. México: Paidós.
- SEP. (2004b). Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras. Ciclo 2003-2004. México: Subsecretaría de Planeación y Coordinación.
- Vigotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Grijalbo.

## **Validación de una propuesta metodológica para la enseñanza de las matemáticas en educación secundaria**

Considerando el bajo rendimiento y el alto índice de reprobación de los estudiantes en matemáticas durante la Educación Secundaria, así como la deficiente planeación de las clases por parte de una cantidad considerable de maestros, surge la motivación de buscar una alternativa metodológica que contribuya al mejoramiento de la planeación docente; atendiendo con ello el reclamo de muchos profesores interesados en perfeccionar su práctica ante la carencia de sugerencias concretas para hacerla más efectiva.

En este estudio, presentamos y validamos una Propuesta Metodológica para la Enseñanza de las Matemáticas en Educación Secundaria, tomando como base la Teoría de la Asimilación y la Retención de Carácter Significativo de David Ausubel (Ausubel, 2002), en la que se consideran las siguientes condiciones para el logro de aprendizajes significativos:

- El establecimiento de relaciones entre las ideas previas contenidas en la estructura cognitiva de los estudiantes y el nuevo contenido que será construido.
- La necesidad de una actitud activa del aprendiz durante el proceso.
- La significación potencial del material que será introducido para el estudio.

En este sentido, describimos la propuesta como un proceso estructurado en una secuencia lógica de pasos que pueden utilizar los profesores como procedimiento en la planeación de sus sesiones de clase, esperando con ello influir positivamente en el rendimiento matemático de los estudiantes de este nivel escolar.

Se muestran los resultados de la validación de nuestra propuesta por medio de un diseño cuasiexperimental, en el que se ha utilizado el Programa de Matemáticas para el Primer Grado de Educación Secundaria propuesto por la Secretaría de Educación Pública, con la participación de estudiantes de una escuela secundaria particular en la Ciudad de México. La muestra estuvo integrada por los 147 estudiantes que pertenecen a cuatro grupos de primer grado, diagnosticados con bajo rendimiento matemático por los resultados obtenidos en un



examen que aplica la escuela participante al inicio de cada ciclo escolar. Los grupos iniciales fueron subdivididos de manera aleatoria para formar los dos grupos del estudio: experimental, al que se le aplicó la intervención educativa por medio de la propuesta metodológica y control, que continuó trabajando con la metodología tradicional que venía utilizándose en la escuela.

Los resultados obtenidos apuntan a un incremento significativo en el rendimiento académico de los alumnos en matemáticas, mismo que pudiéramos vislumbrar como producto de la aplicación de la intervención educativa a través de la Propuesta Metodológica para la Enseñanza de las Matemáticas en Educación Secundaria. Asimismo, los hallazgos realizados abren nuevas vertientes para futuras investigaciones relacionadas con este tema.

## Método

Se ha utilizado, en un primer momento, un diseño cuasiexperimental, con grupo control y grupo experimental, mismo que representamos a continuación:

	Pre-test	Intervención	Pos-test
GE	$X_1, O_1$	IMEP	$X_2, O_2$
GC	$X_1, O_1$	IMET	$X_2, O_2$

GE: Grupo experimental

GC: Grupo control

X: Examen de aptitud

O: Cuestionario

IMEP: Intervención con la metodología propuesta

IMET: Intervención con la metodología tradicional

En el estudio participaron intencionalmente estudiantes de bajo rendimiento académico en matemáticas, seleccionados con un examen diagnóstico que aplica la institución educativa. Se seleccionaron 147 estudiantes, cuyos promedios oscilaban entre 5.01 puntos; se distribuyeron aleatoriamente en cuatro grupos, mismos que constituyeron los participantes; dos correspondientes al grupo control y dos al experimental.

Se utilizaron tres instrumentos: un examen diagnóstico, un cuestionario dirigido a los estudiantes y un examen de matemáticas (*pre-test*, *pos-test*). A los mismos se le realizaron análisis de validez y confiabilidad.

La propuesta, como variable independiente, es resumida esquemáticamente con el siguiente formato.



- c) La opinión de los alumnos pertenecientes al grupo experimental en cuanto a la estructura organizativa de las clases de matemáticas cambió de manera favorable después de la intervención, mientras que la del grupo control se mantuvo sin cambios detectables.
- d) El promedio de los resultados obtenidos en el examen final (pos-test), varían significativamente entre ambos grupos de estudio (Grupo Control 51.5 *vs.* Grupo Experimental 74.3), siendo el Grupo Experimental el que mostró un mejor nivel de desempeño.

Para la validación estadística de los resultados obtenidos a través de los distintos instrumentos, se utilizó el programa SPSS. En el análisis de varianza entre los grupos de estudio y los resultados *pre-test/pos-test*, se obtuvieron los siguientes resultados:

**Group Statics**

	GRUPO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Calif. del pre-test	experimental	72	50.39	14.17	1.67
	control	75	50.56	15.44	1.78
Calif. del pos-test	experimental	72	74.28	20.60	2.43
	control	75	51.52	14.29	1.65

Con el propósito de integrar los resultados obtenidos para cada una de las hipótesis planteadas se presenta la siguiente tabla:

VARIABLES	ANTES DE LA INTERVENCIÓN		DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN	
	Grupo Experimental (E)	Grupo Control (C)	Grupo Experimental (E)	Grupo Control (C)
<b>Rendimiento Académico en Matemáticas</b>	E = C		E > C	
<b>Estructura Organizativa de las Clases</b>	E = C		E > C	
<b>Actuación del Profesor durante el desarrollo de las clases</b>	<p>Ambos grupos expresaron lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Clases aburridas (no motivantes).</li> <li>▪ Explicaciones confusas.</li> <li>▪ Despreocupación del profesor hacia el aprendizaje de los alumnos.</li> <li>▪ Uso ausente o “inadecuado” de los recursos didácticos.</li> <li>▪ Deficiente control de grupo.</li> </ul>		<p>El grupo control manifestó opiniones similares a las expresadas antes de la intervención.</p> <p>El grupo experimental manifestó lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Clases amenas y motivadoras.</li> <li>▪ Explicaciones claras.</li> <li>▪ Preocupación y tolerancia del profesor hacia el aprendizaje de los alumnos.</li> <li>▪ Uso “adecuado” y abundante de los recursos didácticos.</li> <li>▪ Eficaz control de grupo.</li> </ul>	

El análisis de los datos nos permite concluir que, efectivamente, el rendimiento académico de los alumnos en matemáticas incrementó, producto de la aplicación de la intervención educativa a través de la Propuesta Metodológica para la Enseñanza de las Matemáticas en Educación Secundaria, de 50.56 puntos en el grupo experimental antes de la intervención a 74.28 después de aplicada la misma, superando incluso las expectativas iniciales de la investigación.

De igual forma, atendiendo a la opinión que expresaron los alumnos acerca de la estructura organizativa de las clases de matemáticas, se encontraron diferencias significativas entre los grupos. Siendo la opinión de los alumnos que integraron el grupo experimental significativamente más favorable que la expresada por los integrantes del grupo control.

Finalmente, de acuerdo con la opinión de los alumnos acerca de la actuación de sus profesores durante el desarrollo de las clases de matemáticas; se encontraron diferencias significativas entre los grupos. Por un lado, los integrantes del grupo control, manifestaron opiniones similares a las expresadas antes de la intervención y por otro, los que integraron el grupo experimental manifestaron que las clases: eran amenas e interesantes, las explicaciones del profesor fueron claras, hubo evidente preocupación del profesor hacia el aprendizaje de los alumnos, se utilizó abundante material didáctico y el profesor controló eficazmente al grupo.

Es importante señalar que la seguridad adquirida por los estudiantes en el intercambio de relaciones con su profesor, contribuyó a que al finalizar la intervención educativa, logran percibirse como seres capaces de aprender matemáticas, de resolver problemas novedosos y de aceptar con agrado, retos cognitivos superiores (Ontoria, 1999).

Otro punto importante de mencionar por abrir otra posible línea de investigación, surge de la información obtenida a través de las entrevistas cualitativas relacionadas con la influencia del núcleo familiar sobre el desempeño académico de los alumnos en esta asignatura. Sobre esto, vale la pena mayor investigación.

## Principales referencias

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Buendía, L., Colás, B. & Hernández, F. (1999). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana-SAU.
- Marzano, R. (1998). *Dimensiones del aprendizaje*. Guadalajara, México: ITESO.
- Ontoria, A., Gómez, J. & Molina, A. (1999). *Potenciar la capacidad de aprender y pensar*. Madrid: Narcea.



## **Evaluación de un Programa Remedial dirigido a estudiantes universitarios en situación de riesgo académico**

El rendimiento académico de los estudiantes es uno de los temas centrales de la investigación educativa. Se trata de un tema de extremada relevancia, tanto para los alumnos como para los propios centros educativos.

De acuerdo con Fullana (1996), el rendimiento académico es el grado de consecución de unos objetivos mínimos socialmente acordados. Y en función de ellos, la institución y los profesionales emiten juicios sobre el grado que esos alumnos logran alcanzar; si son altos se premian con buenas calificaciones y si no consideran un rendimiento óptimo, se dice que el alumno fracasa.

Para Molina y García, citado en Araiza (2008), las calificaciones escolares son uno de los factores predictivos de mayor estabilidad que se conocen en relación con el rendimiento escolar. A partir de lo anterior, es posible sostener que desde el primer año de la universidad, el rendimiento académico tiene efectos en los estudiantes. La calidad de la experiencia de aprendizaje durante el primer año de universidad es un importante indicador del ajuste académico de los estudiantes y de la probabilidad de que terminen exitosamente su carrera.

El rendimiento académico tiene consecuencias directas en la vida escolar presente y futura de los alumnos, así como en el desarrollo de su vida profesional y personal. Por ello es importante fundamentar un programa que no sólo cubra la parte académica sino también aquellas áreas que influyen directa o indirectamente en el desempeño de los alumnos.

Las repercusiones que el desempeño académico tiene en la vida académica del alumno, no terminan al concluir sus estudios universitarios, sino que continúan en su vida profesional y seguramente también se verán reflejados en su vida laboral y personal. Si en la universidad se quieren formar estudiantes competitivos y exitosos, se deben proporcionar todas las herramientas que se necesiten para lograrlo.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México (ANUIES, 2005), presenta un estudio sobre retención y deserción en un grupo de instituciones de educación superior. El análisis realizado desprende los siguientes datos:

- a) El abandono voluntario ocurre durante los primeros meses posteriores al ingreso a la institución.
- b) Cinco de cada diez estudiantes desertan al inicio del segundo año.
- c) Cuatro de cada diez estudiantes que comienzan el cuarto año, no obtienen el título de licenciatura correspondiente.
- d) El mayor abandono se da en carreras con baja demanda y posibilidades de ingreso de alumnos en segunda opción, con indefinición de las prácticas profesionales en el mercado laboral, y con posibilidades de acceder al ámbito productivo sin la exigencia legal del título y la cédula profesional.

Otro estudio realizado por el Instituto de Educación Superior para América Latina y El Caribe IESAL/UNESCO (Panamá, 2006), describe lo siguiente:

Entre los factores de mayor influencia en el desempeño académico universitario está la trayectoria escolar previa; la interrupción de los estudios y las habilidades para el trabajo; los cuales, en el extremo inferior, perfilan a la población con potencial de abandono. Mientras que los factores de menor importancia son: el tiempo, la escolaridad de los padres y el perfil socioeconómico.

En dicho estudio se hace presente la necesidad de avanzar hacia la consolidación del método para analizar el rezago y la deserción. Por otra parte el documento advierte que el “gran desafío” no sólo es incrementar la cobertura entre los jóvenes, sino también disminuir la repetición y deserción escolar en las universidades públicas y privadas.

En un estudio de la Universidad Veracruzana (Chaín, 2001), se señala que aproximadamente de cada 100 alumnos que ingresan al nivel universitario, 25 abandonan sus estudios sin haber promovido las asignaturas correspondientes al primer semestre; además, la mayoría de ellos inicia una carrera marcada por la reprobación y por los bajos promedios en sus calificaciones, lo cual contribuye que en el tercer semestre la deserción alcance hasta el 36% de quienes ingresaron, cifra que se incrementa, semestre con semestre hasta alcanzar el 46% al término del periodo de formación considerado.

Como se puede observar, estas investigaciones apuntan a que la principal problemática que se presenta en cuanto al rendimiento académico se refiere, es la deserción escolar la cual está ligada al bajo rendimiento académico; las causas que lo constituyen son múltiples: muchas veces la deserción o rezago escolar se debe al desempeño deficiente de los alumnos por diversas razones. No obstante entre otras causas pueden encontrarse las que se relacionan con la propia institución, debido a un deficiente modelo de enseñanza, que deriva en el bajo rendimiento de los alumnos y finalmente en el abandono de sus estudios.

Una institución de educación superior privada, ubicada en el sur de la ciudad de México, se enfrenta al problema de que un número importante de sus alumnos presenta bajas calificaciones, y se encuentra en riesgo de baja académica.

Con base en lo anterior, dicha institución ha creado y puesto en marcha desde hace algunos años un programa remedial, orientado a brindar a estos alumnos diversos apoyos académicos.

micos para desarrollar sus habilidades para el aprendizaje autónomo. Por lo mismo se requiere una revisión periódica del programa para estar seguros que éste cuenta con las herramientas necesarias para que cumpla con su objetivo y los alumnos superen su situación académica.

La responsabilidad que como docentes se tiene ante la misión tan importante que es la educación de las nuevas generaciones, nos compromete a mejorar los contenidos académicos y estrategias didácticas de manera permanente contempladas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para cumplir con lo anterior, el trabajo que se presenta está organizado de la siguiente manera:

En el primer capítulo se plantean algunos antecedentes de la problemática, las razones por las que se justifica este trabajo, el objetivo general y los objetivos específicos.

En el capítulo dos se presenta la problemática específica, el capítulo tres plantea la justificación, el capítulo cuatro los beneficiarios, el capítulo cinco los destinatarios.

Posteriormente en el capítulo seis se encuentra la fundamentación del trabajo, en donde se desarrollan los antecedentes teóricos que están divididos a su vez en cuatro apartados: en el primero se aborda el concepto de educación de manera general, posteriormente se definen los cuerpos legales que dependen de la educación en nuestro país y posteriormente de manera concreta la definición y retos de la educación superior en México. Es fundamental también mencionar las generalidades y características integrales del joven universitario para sentar las bases de un mayor entendimiento acerca de su desarrollo.

En el segundo apartado se sintetizan las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la formación del estudiante universitario; se habla primeramente de las estrategias de enseñanza que es importante conozcan los docentes, mencionando la motivación como estrategia fundamental en este proceso. En segundo término se plantean las estrategias de aprendizaje del alumno, centrándose en las estrategias para el aprendizaje autónomo, los estilos de aprendizaje que poseen y finalizando con la importancia de técnicas y hábitos de estudio, que para este trabajo son de gran relevancia.

El tercer apartado analiza la importancia del rendimiento académico en los universitarios, clasificándolos en los diferentes factores que determinan este rendimiento: personales, sociales e institucionales; y, finalmente el significado del fracaso escolar, sus causas y prevención.

El cuarto y último apartado fundamenta la importancia de la evaluación de programas, sus funciones, criterios, dimensiones así como la metodología que se lleva para la evaluación de los mismos.

Posteriormente en el capítulo siete se encuentra el marco referencial en donde se presentan una serie de programas, acciones, políticas etc., que sirven de referentes para poder enmarcar y sustentar la situación actual de la educación superior en México.

A continuación en el capítulo ocho se presenta el marco contextual en donde se definen las características de la institución, el perfil del alumno que ingresa a este programa y los antecedentes con respecto al surgimiento de dicho programa.



En el capítulo nueve correspondiente a la propuesta de solución, se sintetiza la metodología de evaluación en la que se proponen los objetivos de estudio, el objeto de evaluación, el propósito seguido de los focos de evaluación, y finalmente se definen las fuentes de información, así como las técnicas empleadas. Por último se describen los instrumentos utilizados para la recogida de información.

En el capítulo diez se presentan los resultados obtenidos en el presente estudio, así como el análisis e interpretación de los mismos.

Finalmente en el capítulo once se presentan las conclusiones y recomendaciones generales de esta evaluación.

## **Método**

### **Objetivo general**

Evaluar la pertinencia del Programa Remedial correspondiente al Módulo I a fin de sugerir adecuaciones para su mejora.

### **Objetivos específicos**

1. Conocer la opinión del Coordinador Académico del Programa respecto a la operación y administración del mismo, los procesos académico-administrativos, la organización del trabajo, así como la supervisión y evaluación continua del programa.
2. Analizar la opinión de varios profesores que colaboran en programas similares respecto a la congruencia, viabilidad, integración y vigencia de cada uno de los elementos de la carta descriptiva del módulo I.
3. Examinar la opinión de algunos expertos en didáctica respecto a la congruencia, viabilidad, integración y vigencia de cada uno de los elementos de la carta descriptiva del módulo I.
4. Analizar la opinión de algunos expertos en psicología educativa con respecto al perfil del alumno de este programa, sus características académicas, emocionales, su madurez en general, su proyecto de vida y vocación. Así como la vinculación existente entre el Programa Remedial y la tutoría de la universidad.
5. Conocer la opinión del docente a cargo del Programa Remedial módulo I. Se llevó a cabo un análisis de las fortalezas, oportunidades, controversias y recomendaciones (FOCORE) con respecto al programa.
6. Comparar la opinión de los estudiantes con respecto a las expectativas del programa, razones para estar en el programa, ayuda que brinda el programa para superar la problemática.

## Objeto de evaluación

Pertinencia del diseño del Programa Remedial para mejorar el desempeño académico de los estudiantes que lo cursan.

## Propósito

Formular una propuesta de mejora y actualización de este programa, intentando dar respuesta a las características particulares que presentan este tipo de alumnos.

## Focos

A continuación se presentan los principales focos de evaluación que fueron considerados en este trabajo: expertos en didáctica, docentes, expertos en psicología educativa, coordinador del programa, alumnos y autoinforme.

## Fuentes de Información

Para llevar a cabo esta evaluación, fue necesario considerar a diferentes informantes clave:

- Coordinador del Programa Remedial.
- Varios profesores que colaboran en programas similares.
- Expertos en Psicología educativa.
- Expertos en Didáctica.
- Docente titular del módulo I del Programa Remedial.
- Estudiantes que conforman el Programa Remedial.
- Informe con los resultados de una encuesta aplicada por la Coordinación del Programa Remedial.
- Programa Remedial que se sometió a la evaluación.

**Autoinforme:** lo elaboró el docente responsable de impartir el módulo I del Programa Remedial.

**Encuesta:** Fue aplicada a los alumnos del Programa Remedial por la Coordinación Académica de dicho programa.

## Técnicas

Para la recopilación de la información se utilizaron las siguientes técnicas de evaluación:

- *Entrevista:* la entrevista se aplicó a docentes, expertos en didáctica, expertos en psicología educativa y al Coordinador del Programa Remedial.
- *Autoinforme:* lo elaboró el docente responsable de impartir el módulo I del Programa Remedial.
- *Encuesta:* fue aplicada a los alumnos del Programa Remedial por la Coordinación Académica de dicho programa.

## **Instrumentos**

Para la recopilación de la información del presente estudio se emplearon los siguientes instrumentos:

- a) Guión de entrevista docentes y expertos en Didáctica con un total de 30 reactivos.
- b) Guión de entrevista a expertos Psicología educativa con un total de 32 reactivos.
- c) Guión de entrevista a Coordinador del Programa Remedial con un total de 29 reactivos.
- d) Matriz de doble entrada para medir fortalezas, controversias y recomendaciones (FOCORE).

Para la creación, validación y optimización del contenido de dichos instrumentos, se llevó a cabo un juicio de expertos. Con este propósito, se invitó a tres especialistas del campo de la psicología educativa, la pedagogía y la tecnología educativa. Cada uno de dichos expertos o jueces evaluaron de manera independiente, la relevancia, coherencia, suficiencia y claridad con la que estaban redactados los ítems o reactivos. De esta manera, para que el método cumpliera con el requisito de racionalidad, se buscó cumplir con los principios de equidad, neutralidad y confiabilidad de los expertos.

## **Resultados y discusión**

Después de haber revisado el marco teórico en el que se fundamenta este trabajo, haber observado experiencias de otras universidades con programas similares y de haber analizado el marco referencial desde un punto de vista normativo, educativo y con una visión internacional, en los que se presentan los principales referentes que dan sustento a la evolución que está teniendo actualmente la educación superior en México y en el mundo es posible constatar lo siguiente:

Una de las principales causas que provoca la deserción escolar en el nivel de educación superior está ligada en gran parte al bajo rendimiento académico de los estudiantes. Las causas asociadas a éste son múltiples y están relacionadas con componentes tanto internos como externos al individuo. Pueden ser de orden social, cognitivo, emocional y se clasifican en tres categorías: factores personales, factores sociales y factores institucionales. Dentro de todos estos factores, el que tiene que ver con la capacidad para el aprendizaje autónomo del univer-

sitario es de suma importancia para la evaluación que se llevó a cabo. En este sentido, se entiende como aprendizaje autónomo a aquella facultad que permite al estudiante tomar decisiones que lo conduzcan a regular su propio aprendizaje, en función de una determinada meta y de un contexto o condiciones específicas de aprendizaje (Monereo, C. y Castelló, M., 1997).

Tomando en cuenta este sustento teórico y con base en la metodología de evaluación tomada en este proyecto, fue posible constatar que la operación académica del Programa Remedial, desde el punto de vista de los profesores, expertos, coordinador y alumnos fue valorada de la siguiente forma:

En cuanto a las **fortalezas del programa**, los profesores concluyen lo siguiente:

- Es un programa muy rescatable, ofrece un acompañamiento al alumno en un proceso difícil por el que está pasando, ayudándolo a salir del riesgo académico.
- Los contenidos son pertinentes, ya que la mayoría ofrecen al alumno estructura y organización en sus hábitos, así como la toma de conciencia de su problemática.
- La evaluación se hace presente a lo largo del curso, desde su inicio recabando evidencias de su aprendizaje y retroalimentándolo, al concluir el curso con una evaluación sumativa.

Con respecto a las **áreas de oportunidad del programa**, los profesores concluyen lo siguiente:

- Es importante poder trabajar de forma más personalizada con cada alumno respondiendo a las necesidades e intereses de cada caso. La heterogeneidad de los perfiles de los estudiantes que ingresan al programa, presentan problemáticas muy variadas de tipo emocional, administrativa, y/o académica entre las más recurrentes, por lo que el abordaje individual es importante y debe atenderse.
- Es un programa muy ambicioso que no permite cumplir el objetivo en el tiempo asignado para ello. A pesar de que los diferentes contenidos temáticos son importantes, se sugiere reducirlos con el fin de profundizar más en algunos de ellos.
- Sugieren un diseño curricular por competencias para alinear este programa con el enfoque curricular de la institución.

En cuanto a las **fortalezas del programa**, los expertos en didáctica que se consultaron concluyen lo siguiente:

- En general se reconoce una coherencia entre los elementos del programa, el cual cuenta con objetivos bien planteados.
- Los contenidos del programa en cuanto a los conocimientos, habilidades y actitudes, en general contribuyen a reforzar los hábitos y estrategias de aprendizaje requeridos por el estudiante universitario.

- La evaluación sumativa es rescatable, ya que recupera por medio del portafolio las evidencias del trabajo y del aprendizaje adquirido por el alumno.

En cuanto a las **áreas de oportunidad del programa**, señalan lo siguiente:

- El objetivo general no responde a las necesidades de formación de dicho alumno en su totalidad. Es necesario reconsiderar los contenidos temáticos que promueven el aprendizaje autónomo del estudiante, como podrían ser: el aprendizaje significativo, el aprendizaje estratégico, así como la motivación, entre los más importantes. Con la inclusión de estos temas, el alumno podrá ser más consciente de su proceso cognitivo, de autorregular su aprendizaje y de esta manera poder planificar, supervisar y evaluar su propia actuación.
- El programa sacrifica contenidos teóricos por habilidades de metacognición, que son de mayor utilidad para el alumno.
- Se sugiere un proceso de reestructura, en el que el estudiante elabore un proyecto relacionado con su carrera y actualización del programa en donde de manera transversal se incluyan los temas del curso: administración del tiempo, lectura crítica, mapas conceptuales etc., y en el cual, el alumno vaya mostrando evidencias de su trabajo en este proyecto.
- Trabajar a través del método de proyectos ofrece al alumno un aprendizaje experiencial, en donde el alumno aprende a hacer y a reflexionar sobre lo que hace, de manera muy similar y concretada con el mundo laboral.

Por otro lado, los expertos en didáctica coinciden al sugerir que el programa tenga una visión socioconstructivista, planteando la posibilidad de que el alumno se vea implicado en la construcción de sus propios conocimientos por medio de sus proyectos, trabajo colaborativo, aprendizaje significativo y aprendizaje estratégico, logrando así la autonomía en el aprendizaje y de esta forma, poder cumplir el objetivo perseguido.

En cuanto a las **fortalezas del programa** los expertos en psicología educativa que fueron consultados concluyen lo siguiente:

- Es un programa que aporta seguridad y estructura interna psicológica, conteniendo y poniendo límites al alumno.
- En cuanto a la estructura externa, ofrece aprendizaje de hábitos y habilidades académicas que necesita reforzar.

Los **expertos en psicología recomiendan** en dicho programa lo siguiente:

El perfil de cada alumno es diferente y las causas por las que cada uno llega al programa varían mucho, por lo que hay que tomar en cuenta:

- En referencia a la problemática académica, no hay que perder de vista el desempeño académico de la trayectoria escolar previa de cada uno. Por otra parte, se requiere un mayor acompañamiento en cuanto al aspecto vocacional que tiene el alumno con respecto a su carrera.
- Con respecto a la problemática emocional, señalan una relación importante entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico. Son alumnos que presentan situaciones y problemáticas familiares importantes, que afectan directamente en el rendimiento académico.
- De acuerdo con la problemática en el aprendizaje, mencionan que es muy recurrente en este tipo de alumnos el déficit de atención, por lo que se sugiere tener precaución, adecuar y ser más flexibles en cuanto a la programación de los contenidos.

En cuanto a las **áreas de oportunidad** los expertos en psicología concluyen lo siguiente:

- Se sugiere crear un programa más práctico y centrado en “el hacer”, vinculando las habilidades de aprendizaje y la fundamentación teórica con la vida real.
- Sugieren llevar un seguimiento más personal del alumno y proponen cinco asesorías individuales para cada uno de ellos.
- Evaluar su aprendizaje por competencias.
- Trabajar más sobre el tema “Proyecto de vida”.
- Mayor participación del tutor de cada alumno, con el profesor encargado del módulo I.

Los expertos en psicología coinciden en muchos puntos de vista, principalmente en que es factible recuperar a estos alumnos con éxito, siempre y cuando se haga un seguimiento más personal con cada uno. Y que es un programa en dónde no se debe esperar la solución a algún problema emocional importante, en estos casos debe ser remitido para un apoyo terapéutico más específico.

En cuanto a la **planeación del programa**, el coordinador concluye lo siguiente:

- La operación administrativa del programa vienen funcionando en tiempo y forma desde hace algunos años. Sin embargo, se debe seguir trabajando en ponerla al servicio de las necesidades académicas del programa.
- Los procesos académicos deben mejorarse. Actualmente sólo quedan claros y correctamente planteados los programas del “Módulo I: Habilidades para el Aprendizaje Autónomo” y el “Módulo II: Formación Integral y Crecimiento Personal”. Los programas de los Módulos III y IV deben formalizarse y diseñarse, porque no existe un programa, sólo hay intenciones educativas.
- La estructura académica debe actualizarse contemplando un programa más flexible que ofrezca al alumno más opciones de elección.

- Hay que apoyarse más en el área de Calidad Académica de la universidad, para contratar profesores con el perfil más adecuado para dicho programa.
- La planeación en cuanto a los recursos financieros que otorga la universidad han sido pertinentes. Sin embargo, desde un punto de vista crítico puede afirmarse que tomando la propuesta de una atención más personalizada, y trabajando el método de proyectos implicaría contar con más personal que le dé seguimiento al alumno, retroalimente al profesor, se conecte con el tutor y con la escuela. Por esto se necesitan más recursos humanos que ayuden a la operación del programa.
- El filtro por el que pasa el alumno para llegar a este programa está bien sistematizado, las normas y políticas al respecto son claras.

En cuanto a la **organización del programa**, el coordinador concluye lo siguiente:

- Las personas involucradas en el programa tienen bien definidos sus puestos y funciones. No obstante, en la parte académica se requieren especialistas con más conocimientos en el área de didáctica. Es necesario replantear el perfil de dichos puestos.

En cuanto a la **coordinación del programa**, se concluye lo siguiente:

- La coordinación de las funciones administrativas opera de conformidad con los lineamientos institucionales.
- La coordinación académica requiere mayor atención, en cuanto al tiempo que se dedica al programa.
- La atención al alumno es prioritaria en este programa: se tienen varias pláticas con él, en donde se le atiende, escucha y orienta. Y en los casos de alumnos con problemáticas especiales, se les canaliza y remite a un especialista.

En cuanto a la **supervisión del programa**, el coordinador concluye lo siguiente:

- Con respecto a la Evaluación, se llevan a cabo dos encuestas de opinión. La primera es elaborada por la universidad y la segunda es aplicada por la Coordinación Académica del Programa.
- En cuanto a la promoción del alumno, el profesor es el único responsable de ella y cuenta con el apoyo de la Coordinación si el caso lo requiere.
- La mejora continua es un factor importante en el control del programa. Las estadísticas de seguimiento de egresados de dicho programa remedial, refieren un 70% de alumnos que se incorporan al siguiente semestre como “alumnos regulares” y un 60% que logra terminar la carrera.

- Se requiere mayor participación e integración de directores, coordinadores y tutores de carrera con el Programa Remedial, con el fin de favorecer una mayor sinergia en beneficio de los alumnos que participan en éste.

Un aspecto muy importante de resaltar tiene que ver con el autoinforme elaborado por la autora de este trabajo. Desde mi punto de vista y después de estar varios años impartiendo clases en el módulo I del Programa Remedial considero lo siguiente:

### **Fortalezas**

- Es un programa de apoyo y acompañamiento.
- Refuerza estructura y organización en el alumno.
- Permite conocer su proceso de aprendizaje, y en algunos casos promueve su autorregulación y autosuficiencia.
- Los objetivos son congruentes con los contenidos.
- Los contenidos refuerzan habilidades de aprendizaje.
- Los contenidos son teórico-prácticos.
- Las estrategias y recursos didácticos apoyan de manera general a las habilidades académicas y hábitos de estudio.
- Se promueve la evaluación formativa durante el curso, ya que en cada temática se implementa la parte práctica verificando si el estudiante adquirió el conocimiento.

### **Áreas de oportunidad**

- Es necesario identificar los diferentes perfiles y problemáticas de los alumnos al ingresar, para un mejor apoyo y seguimiento.
- Se sugiere la clasificación de los alumnos al ingresar en cuanto a las diferentes carreras a las que pertenecen. Para detectar por áreas académicas sus necesidades.
- El programa está alineado al modelo curricular por objetivos, se sugiere cambios al modelo por competencias.
- Sería importante adecuar la secuencia de los objetivos específicos con las habilidades del pensamiento que se promoverán de manera progresiva.
- El programa se encuentra saturado de contenidos para el tiempo asignado. Se sugiere ampliar el tiempo del mismo.
- Conviene concentrar el programa en el desarrollo de tres o cuatro habilidades académicas. Se sugiere agregar contenidos transversales al programa para promover el aprendizaje significativo y autónomo del estudiante.
- Se sugiere que las estrategias que están en función de contenidos teóricos sean más dinámicas.



- Personalizar más las estrategias, a partir del conocimiento de los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes.
- La variedad en las estrategias refuerzan el conocimiento, sin embargo es mejor aplicar menos y así lograr su dominio.
- Se dejan de aplicar recursos didácticos que ofrecen habilidades tecnológicas en el alumno.
- Las presentaciones en PowerPoint son un recurso pasivo, que promueven memoria, atención y concentración; sin embargo se requieren más estrategias activas que generen interacción con el alumno.
- Verificar en qué medida las metodologías y la evaluación puedan estar más orientadas a promover el aprendizaje de las técnicas, habilidades y hábitos de estudio necesarios para que el alumno pueda tener un adecuado desempeño académico en las asignaturas de su licenciatura, en particular en aquellas en las que más trabajo le cuesta aprender.

En cuanto a los **resultados de la encuesta** de opinión aplicada a los estudiantes del Programa Remedial, se advierte lo siguiente:

**Antes** del ingreso al programa se concluye que:

- La expectativa que tiene el alumno con respecto al programa se atribuye principalmente a la solución de una problemática y desarrollo personal (68%), más que a la académica (32%). Esto se debe a que el alumno en un primer momento no tiene claro cuál fue el problema académico por el que ingresó a dicho programa; sin embargo se siente preocupado con respecto a su conducta en general y a lo que le está pasando.
- Las razones para estar en el programa son atribuidas en su mayoría a razones personales (56.51%). En segundo lugar, a la falta de habilidades académicas (34.78) y en tercero, a razones administrativas (8.69). Esto nos lleva a concluir que el alumno sigue considerando que su desorganización interna es la principal causa que lo ha orillado a estar en dicho programa. Entendiendo a la “desorganización interna” como aquella falta de organización en su tiempo, problemáticas personales, malos hábitos y habilidades académicas olvidadas, que finalmente involucra al área académica, sin embargo el alumno no logra percibirlo así.
- La ayuda esperada por el alumno para superar las problemáticas se inclina más a su desarrollo personal con el 68%, y en segundo lugar al área académica con el 31.38%. Esto nos lleva a concluir que el alumno percibe que llega al programa con muchos más problemas de índole personal, que académicos. Sin embargo, nos queda claro que la problemática personal lleva al alumno a incidir en una serie de faltas académicas por las que finalmente ingresa a dicho programa.

**Al término** del programa se concluye que:

- La opinión general del alumno con respecto a la formación integral que recibe del programa la atribuye al desarrollo personal en un 82.75% y a aspectos académicos en un

17.24%. Por lo anterior, se puede constatar que el alumno se siente más motivado al terminar satisfactoriamente el programa. Descubre y se da cuenta que tiene las posibilidades para continuar adelante. El espacio que le da el programa le ayuda a reflexionar sobre su actuación como estudiante universitario, le ayuda a conocerse a sí mismo y a madurar.

- La ayuda que recibe el alumno con respecto a su problemática académica es percibida por éste de la siguiente forma: el programa promueve las habilidades de aprender a aprender en un (66.66%) y en hábitos de estudio con un (33.33%). Aquí destaca una mayor conciencia en el alumno con respecto a su aprendizaje y la importancia que éste debe tener en su trayectoria académica. Con respecto a los hábitos de estudio, se concentra en la importancia que tiene principalmente la “responsabilidad”.
- El alumno percibe la ayuda en su formación integral de la siguiente forma: en el desarrollo personal (92%) y en aspectos psicológicos (7.69%). Se puede concluir que la aportación final que le ofrece este programa al alumno es de gran ayuda para cambios personales que requiere llevar a cabo.

Se concluye que el programa ofrece al alumno un espacio que le permite darse cuenta de lo que estaba desaprovechando. Es importante, advertir, por otra parte, que existe un currículum oculto que permea a todo el programa, ya que además de los contenidos que se ofrecen de manera formal existe un contenido que no es explícito y que ayuda al alumno a entrar en una conciencia y reflexión de su actuación como universitario, por el simple hecho de ser candidato al programa. Su actitud va cambiando a lo largo del curso y lo lleva a darse cuenta de las posibilidades que tiene para poder transformar esta situación.

Como pudo observarse en los resultados de la encuesta, la percepción del alumno se inclina más por el apoyo de este programa en su desarrollo personal, que en el académico. Sin embargo existe una línea muy tenue entre estas dos dimensiones, ya que el concepto de “desarrollo personal” definido en esta encuesta, involucra muchos más elementos que sólo el desarrollo académico. En algunas ocasiones dentro de la encuesta se percibe cómo el alumno se puede confundir con algunos de estos conceptos, mencionando que dentro de su desarrollo personal algunas de las deficiencias tienen que ver con sus hábitos de estudio. Pero al final, los resultados refieren una mayor relevancia a que tanto la expectativa que tiene ante el programa como los resultados al término del mismo apuntan a un desarrollo más integral que le ofrece el programa. De nuevo se aprecia bajo estos resultados, cómo existen contenidos que no están plasmados en ningún papel, pero sí están presentes en el transcurrir del programa e influyen en el comportamiento del alumno.

Por tanto, se concluye lo siguiente:

- La evaluación de 360° que se llevó a cabo en este proyecto, permitió generar un informe más completo, que contempla diferentes ángulos y puntos de vista: tanto de agentes ex-

ternos al programa (especialistas en didáctica y en psicología educativa), como de los propios actores del mismo (los maestros, los coordinadores y los propios estudiantes). De esta forma, el resultado de la evaluación, ofrece una versión y visión más completa de la realidad.

- La evaluación interna del programa, consideró la perspectiva de los docentes que intervienen en el mismo (debido a la importante labor que éstos realizan y porque son ellos quienes tienen mayor conocimiento de la realidad del alumno y del contexto institucional), así como la de los estudiantes (por ser los destinatarios y actores principales). Por otro lado, la visión externa hecha por los especialistas, enriqueció la evaluación realizada con nuevos puntos de vista y propuestas académicas distintas acerca de lo que se venía trabajando, pero también “más arriesgadas”, al no conocer a profundidad a este tipo de estudiantes.
- Considero importante poder resignificar el propósito y valor que tiene este Programa Remedial, ya que es percibido por gran parte de la comunidad educativa tanto por los profesores de las escuelas, los propios estudiantes que están dentro y fuera del programa, como un “programa de fracasados” al cual, en algunas ocasiones le han llegado a llamar “Teletón”. Con base en lo anterior, considero que hay que darle un nuevo sentido a este programa y dar una oportunidad a estos estudiantes para poder desarrollar estas habilidades con el fin de facilitar sus procesos de aprendizaje y por otro lado, ayudarlos a madurar, ya que uno de los principales problemas de los estudiantes que llegan al programa tiene que ver con su madurez, con la definición de su proyecto de vida, claridad en sus prioridades, capacidad de formar el carácter, de tener autocontrol, metas, y estrategias para alcanzarlas, con el fin de superarse y ser mejores personas, mejores estudiantes y el día de mañana mejores profesionistas.
- De acuerdo con Cervera, Medina, Picazo y Sil (2009), reprobar en los estudios, de ninguna manera significa un fracaso total en la formación académica y mucho menos haber fracasado en la vida, como tampoco obtener las mejores calificaciones son garantía del éxito profesional o personal.
- Debemos fomentar en nuestros alumnos que forman parte de este programa que los niveles de reprobación, la deserción escolar y el rezago educativo tienen solución y es necesario enfrentarlos para darles una solución y seguir adelante.
- Una educación sana debe procurar lograr el desarrollo de nuestras capacidades y habilidades para el bien de los demás; y de la misma manera busca atender todas las problemáticas que se presenten en la trayectoria académica de los estudiantes en cualquier nivel educativo.
- La existencia de este tipo de programa me parece sumamente valiosa ya que le presenta al alumno una alternativa en donde pueda detenerse un momento, cuestionarse y reflexionar en cuanto a las metas y objetivos que desea alcanzar a lo largo de su vida profesional; y de qué manera le será posible corregir aquellos hábitos de estudio mal

adquiridos a lo largo de su vida escolar. Es fundamental que el alumno se haga consciente de los procesos cognitivos que posee y guiarlo para poder hacer el mejor uso de sus capacidades aplicadas a su proceso de aprendizaje.

- La principal intención de la elaboración de este trabajo ha sido una inquietud que me llevó a cuestionarme si lo que le estamos ofreciendo al alumno en este programa es lo más pertinente, y de qué manera podemos mejorar.
- El currículo vivido tiene un gran peso en este programa, ya que una cosa es lo que está en un programa formal, y otra a lo que te enfrentas en la operación diaria del programa. La realidad del perfil de estos alumnos es compleja, por lo que hay que tener la capacidad de ir ajustando el programa en el devenir cotidiano.
- Sugiero se puedan seguir evaluando los demás módulos que integran a este programa. Y que programas similares de otras universidades se sometan a evaluación para ir respondiendo a las necesidades de estos estudiantes.

## Principales referencias

- ANUIES. (2005). *Anuario Estadístico*. Recuperado en febrero de 2010 de: [www.anui.es/servicios/e\\_educacion/docs/estadisticas\\_2003.htm](http://www.anui.es/servicios/e_educacion/docs/estadisticas_2003.htm)
- Araiza, Blancas & Burillo (2008). *Percepción social y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Investigación: Universidad Anáhuac México Norte.
- Chaín, R. (2001). *Alumnos y trayectorias. Procesos de análisis de información para diagnóstico y predicción en deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*. México: ANUIES.
- Cervera, I. Medina, L., Picazo, N. & Sil, L. (2009). *El maestro en casa. Tu asesor personal*. México: Diana.
- Díaz-Barriga, F. et al. (2006). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México: Trillas.
- Fullana, N. J. (1996). La prevención del fracaso escolar: un modelo para analizar las variables que influyen en el fracaso escolar. *Revista Bordon*. 48(2).
- Monereo, C. & Castello, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarse a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Panamá. (2006). *La deserción en la educación superior*. Recuperado en junio de 2013 de: <http://es.scribd.com/doc/52370316/La-desercion-en-la-educacion-superior>



## **6. Liderazgo académico y dirección institucional**



## **La responsabilidad social universitaria: una propuesta para construir los ámbitos que la integran**

El concepto de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) es muy reciente y tiene sus orígenes en la teoría de la Responsabilidad Social Empresarial (RSE), puesto que, al igual que las empresas, las Instituciones de Educación Superior no han podido permanecer ajenas a la corriente mundial del establecimiento de relaciones positivas y sustentables con la sociedad y con el medio ambiente, de manera que han comenzado a desarrollar diversas acciones e iniciativas dentro de sus instituciones, considerándose no solamente como formadoras de *ciudadanos socialmente responsables*, sino de manera fundamental, como *organizaciones socialmente responsables*.

Sin embargo, y pese a los importantes avances en este sector educativo, dentro del contexto de las universidades, todavía es muy frecuente confundir a la Responsabilidad Social con términos tales como *acción social* o *compromiso social*. Y si bien, estos conceptos forman parte de la Responsabilidad Social Universitaria, están muy lejos de definirla en su totalidad.

Es por ello que, dada la escasa información científica o académica que existe en relación con la Responsabilidad Social Universitaria por tratarse de un tema que -dado su reciente origen-, se encuentra en constante revisión, la presente tesis doctoral tuvo como objetivo general: *Proponer ámbitos de la Responsabilidad Social que podrían asumir las universidades para ser consideradas ética y socialmente responsables, mediante un estudio cualitativo, que les permita identificar, seleccionar, orientar, así como aplicar sus acciones e iniciativas en el campo de la Responsabilidad Social.*

A partir de este objetivo, se plantearon las siguientes preguntas de Investigación:

1. De acuerdo con los lineamientos teóricos de la Responsabilidad Social, ¿cuáles ámbitos podrían integrarse para que una universidad sea considerada ética y socialmente responsable?



2. ¿Cuáles serían los ámbitos que emergen al contrastar los estudios teóricos con la información obtenida desde un enfoque cualitativo a través de las entrevistas en profundidad y las sesiones de grupo?

## Método

Considerando que la Responsabilidad Social Universitaria es un campo todavía en construcción, se estableció la necesidad de ser flexibles en la investigación, darle prioridad a la extensión del conocimiento más que a su representatividad o cuantificación, lo cual coincidía en mayor grado con el espíritu de la perspectiva cualitativa, ya que sólo este tipo de investigación permite la flexibilidad y profundidad que se requiere cuando es preciso enfrentarse a la posibilidad de hallazgos completamente inesperados o diversos, siendo por tanto, una investigación de naturaleza exploratoria.

De acuerdo con el objetivo y el planteamiento de las interrogantes de esta investigación, se realizaron entrevistas en profundidad y sesiones de grupo (*focus groups*), técnicas de investigación derivadas de este enfoque cualitativo, mediante el cual se pretendía determinar el significado, las características y los ámbitos de la Responsabilidad Social Universitaria, tanto desde el campo de intervención de las universidades, como de la experiencia del sector empresarial. Para obtener esta información, se consideró la participación de las siguientes audiencias, las cuales fueron seleccionadas por su gran capacidad informativa sobre el tema:

- Especialistas en Responsabilidad Social Empresarial.
- Líderes en Responsabilidad Social de Instituciones privadas de Educación Superior.
- Grupos de interés o *stakeholders* de las universidades.

Con base en lo anterior, se aplicó la perspectiva cualitativa de investigación, basada en el esquema metodológico propuesto por Martínez Miguélez (2006), que incluyó los procesos de categorización, estructuración, contrastación y teorización.

## Resultados y discusión

La presente investigación permitió realizar un análisis actual del estado del arte de la Responsabilidad Social Universitaria, identificando sus ámbitos, con base en los planteamientos teóricos existentes, comprobando que se trata de un tema de reciente origen y en el cual existen muchas aristas por comprender. Asimismo, con base en estos antecedentes teóricos y la información derivada de las técnicas de entrevista y de *focus groups*, fue posible constatar que los ámbitos de la Responsabilidad Social Universitaria se encuentran directamente relacionados con las funciones sustantivas de las Instituciones de Educación Superior: la docencia, la investigación y la extensión.

Este estudio también permitió comprender que, desde el enfoque de la Responsabilidad Social Universitaria, se puede incluir una cuarta función: la gestión, considerándola desde una perspectiva organizacional, a través de la cual se da cabida a los ámbitos utilizados comúnmente por el sector empresarial y que pueden ser aplicados también en las universidades.

De esta forma, como resultado de la presente investigación doctoral, se desarrolla la sección denominada *Contribución a la Teoría y Práctica de la Responsabilidad Social Universitaria*, la cual se constituye en el elemento esencial de esta tesis, ya que expone un fundamento teórico que ayuda a comprender el significado y trascendencia de la *Responsabilidad Social*, la forma en que se aprenden estos principios a través de la vida de todo ser humano, los diferentes tipos de Responsabilidad Social que se pueden definir, así como el grado de involucramiento de las organizaciones ante este trascendente proceso social.

En segundo lugar, se hace referencia a la *Responsabilidad Social Universitaria*, que abarca igualmente, tanto su definición y características, como la descripción de los grupos de interés de las universidades, así como sus beneficios. Un aspecto relevante planteado en este trabajo, se refiere a la comparación y distinción realizada entre los ámbitos de la Responsabilidad Social Empresarial y la Responsabilidad Social Universitaria, para finalmente proponer los ámbitos que deben corresponder a las universidades para ser consideradas socialmente responsables, describiendo cada una de las temáticas que se incluyen en dichos ámbitos.

A continuación se presentan las funciones sustantivas de las Universidades y los ámbitos que corresponden a cada una de ellas.

- Formación:
  - Formación integral de ciudadanos y profesionistas socialmente responsables.
  - Programas de formación, capacitación y actualización en Responsabilidad Social y Sustentabilidad.
- Investigación y difusión del conocimiento:
  - Investigación.
  - Difusión del conocimiento.
- Extensión:
  - Compromiso con la comunidad.
  - Vinculación con los diferentes sectores de la sociedad.
  - Educación continua.
  - Difusión cultural.

- Gestión organizacional:
  - Ética y gobernabilidad.
  - Capital humano y calidad de vida institucional.
  - Cuidado y preservación del medio ambiente.
  - Mercadotecnia responsable.
  - Comunicación y difusión de la Responsabilidad Social Universitaria.

El planteamiento de estos ámbitos y su dinámica se refleja en un sencillo esquema, que muestra la interrelación entre las tres funciones sustantivas de toda Universidad: la docencia, definida en este estudio como formación, la investigación y la extensión, distinguiendo en el centro a los *stakeholders*, en torno a los cuales se organizan todas sus actividades y los ámbitos de la Responsabilidad Social Universitaria, dentro de un contexto más amplio en donde se llevan a cabo las funciones de gestión relacionadas con la operación interna y externa de la institución.

FIGURA 1. DINÁMICA DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA Y SUS ÁMBITOS DE ACCIÓN



En el presente estudio se propone también la forma de implementar un *Programa Integral de Responsabilidad Social Universitaria*, en el que participen activamente los principales representantes de cada uno de los grupos de interés de las universidades, para identificar, seleccionar, orientar, así como aplicar y evaluar las diferentes acciones e iniciativas en el campo de la Responsabilidad Social.

Finalmente, se presentan los hallazgos y aportaciones relevantes de la investigación, en donde se describen las propuestas más significativas que han surgido como resultado del estudio, tanto en el campo de la Responsabilidad Social como de la Responsabilidad Social Universitaria.

En términos generales, se constató que los Especialistas en Responsabilidad Social Empresarial conocen y dominan el tema específico de la empresa y que existe un acuerdo aceptado en los ámbitos de acción de estas organizaciones, aunque puedan estar clasificados de diferentes formas. A pesar de que no hay una definición única de la Responsabilidad Social Empresarial, los conceptos básicos y sus características generales se encuentran bien difundidas y comprendidas en el sector y entre los Especialistas.

Sin embargo, se comprobó que -aún entre los líderes de las Instituciones de Educación Superior-, la *Responsabilidad Social Universitaria* no es un término conocido de manera generalizada, al no existir consenso en su definición, puesto que se trata de un tema de reciente comprensión y aplicación en las universidades. En este sentido, se confirmó la tendencia de asociar las actividades de Responsabilidad Social de las universidades a las involucradas con la acción social y el compromiso social de sus estudiantes, acotando su aplicación a las actividades de extensión o proyección social y, por tanto, otorgando menor importancia a las directamente relacionadas con la formación, la investigación y la gestión organizacional, siendo pocas las universidades que consideran a la Responsabilidad Social desde un punto de vista *integral* o de su gestión como organizaciones con los consiguientes *impactos* tanto positivos como negativos que generan en la sociedad.

Es importante comprender que involucrarse seriamente con la Responsabilidad Social Universitaria significa comprometerse con la ética, y que ello implica un proceso de autorreflexión, autoaprendizaje y mejora continua, tanto a nivel personal como institucional.

De ahí la importancia de que los Líderes de las Instituciones de Educación Superior conozcan los principios fundamentales de la Responsabilidad Social Universitaria, para que sean capaces de difundir este nuevo enfoque e involucrar a toda su comunidad universitaria en las diversas actividades de Responsabilidad Social, de manera que se integre a la cultura organizacional y que esté presente en la misión, visión y valores institucionales. Es por ello que el liderazgo de las principales autoridades institucionales y directivos se vuelve un factor fundamental para garantizar el éxito de un programa integral de Responsabilidad Social Universitaria, pues no hay que olvidar que la Responsabilidad Social es un valor que se aprende y refuerza a lo largo de la vida del ser humano, y que puede llegar a integrarse en la conducta del hombre como una competencia a ser desarrollada por las Instituciones de Educación Superior.

## Principales referencias

- Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina. (Junio, 2008). *Políticas e indicadores de responsabilidad social universitaria en AUSJAL*. Documento Base. Recuperado el 29 de abril de 2013 de: <http://goo.gl/5jaJF3>
- Cajiga Calderón, F. (s.f.). *El concepto de responsabilidad social empresarial*. México: Centro Mexicano para la Filantropía. Recuperado 24 de octubre de 2011 de: <http://goo.gl/YXg2va>
- Centro IDEARSE para la Responsabilidad y Sustentabilidad de la Empresa. (Octubre, 2005). *Modelo de responsabilidad social empresarial IDEARSE. Versión preliminar para discusión*. Documento Institucional. México: Universidad Anáhuac México Norte.
- Global Reporting Initiative. (2011). Guía para la elaboración de memorias de sostenibilidad. Recuperado el 29 de abril de 2013 de: <http://goo.gl/u9cnwa>
- Global University Network for Innovation. (2009). *La educación superior en tiempos de cambio. Nuevas dinámicas para la responsabilidad social. Síntesis de los informes GUNI la educación superior en el mundo*. Madrid: Mundi-Prensa Libros.
- International Organization for Standardization. (2010). *Guía de responsabilidad social. Líneas directrices relativas a la responsabilidad social*. Recuperado el 9 de junio de 2012 de: <http://www.iso.org>
- Torres Pernalet, M. & Trápaga Ortega, M. (2010). *Responsabilidad social de la universidad. Retos y perspectivas*. Buenos Aires: Paidós.
- Universidad Construye País. (Julio, 2004). *Observando la responsabilidad social universitaria. Versión actualizada del documento del equipo coordinador "Universidad Construye País" y académicos de las universidades aliados del proyecto*. Recuperado el 16 de noviembre de 2012 de: <http://www.construyepais.cl>
- Vallaes, F., Cruz de la C., M. & Sasia, P. (2009). *Responsabilidad social universitaria. Manual de primeros pasos*. México: McGraw-Hill-Banco Interamericano de Desarrollo.

## **El proceso de acreditación ante el CACEI. Un estudio de las visiones de los responsables**

Esta investigación doctoral tiene como propósito identificar, analizar y sintetizar las experiencias, concepciones, posturas y visiones de quienes han experimentado el proceso de acreditación del Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI), el organismo acreditador que más programas de ingeniería ha acreditado en México.

Con el fin de promover la mejora de la calidad de los programas de estudio de las Instituciones de Educación Superior (IES) a través de procesos de acreditación, se creó el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A. C. (COPAES), que es la instancia reconocida por el Gobierno Federal para otorgar el reconocimiento a los organismos acreditadores de los programas académicos, quienes a su vez son responsables de conducir una evaluación con el fin de acreditar o no a los programas académicos de las IES. Atendiendo al número de programas acreditados y con mayor tiempo desde su fundación, el CACEI es el organismo acreditador más importante de programas de ingeniería en México.

El trabajo de acreditación del CACEI impacta en la calidad de los programas académicos de ingeniería en México y surge la necesidad de conocer el alcance de esto debido a la importancia que tiene la profesión en la era del conocimiento, sobre todo cuando “en algunos lugares la acreditación lleva al cierre de programas, mientras que en otros se acreditan a todos los programas que solicitaron la evaluación, aparentemente sin problemas” (De Vries, 2007, p 12).

### **Objetivos de la investigación**

Considerando lo anterior, los objetivos fundamentales que se plantea esta investigación son los siguientes:

- Identificar las posturas de los entrevistados acerca del proceso de acreditación.
- Identificar las posturas de los entrevistados acerca de la relación existente entre la acreditación de una carrera y la calidad de la educación.
- Identificar los beneficios de la acreditación para las carreras.

Tesis para obtener el grado de Doctor en Liderazgo y Dirección de Instituciones de Educación Superior, presentada en la Facultad de Educación en la Universidad Anáhuac, marzo de 2013. Directora de tesis: Dra. Amelia Rebeca de los Santos Quintanilla.

- Identificar el grado de satisfacción con respecto al proceso de acreditación del CACEI.

## **Método**

La investigación tiene un enfoque cualitativo y es de naturaleza exploratoria de acuerdo con Hernández R., Fernández C. y Baptista P. (2006).

Para esta investigación se entrevistó a 31 personas. Las entrevistas ocurrieron entre el 17 de enero de 2009 y el 4 de febrero de 2010. El número de personas entrevistadas, atendiendo a las funciones antes señaladas, fueron:

- Seis presidentes de organismos acreditadores.
- Seis directivos de Instituciones de Educación Superior.
- Cuatro responsables o coordinadores de los procesos de acreditación ante el CACEI, dentro de las Instituciones de Educación Superior.
- Seis evaluadores del CACEI.
- Seis académicos de Instituciones de Educación Superior.
- Tres directivos de Recursos Humanos de empresas que contratan ingenieros.

Los entrevistados se seleccionaron de manera intencionada, utilizando la técnica de la entrevista estructurada. Las entrevistas fueron audiograbadas en cinta y transcritas para su análisis. Cada entrevista se efectuó en el lugar y hora acordados. La guía de preguntas fue distinta para cada grupo de personas.

Se eligieron grupos variados de personas para estudiar diversas perspectivas del caso estudiado.

Entre las estrategias que se utilizaron para mejorar la validez de la investigación están: un número significativo y variado de personas, lo que permitió comparar y contrastar datos; tener datos registrados de manera mecánica; usar el lenguaje del participante a través de citas directas, así como el recuento de repeticiones.

## **Resultados y discusión**

En México la acreditación surge para mejorar la calidad de la educación superior, y fue estimulado por la globalización y los tratados de libre comercio.

El proceso de aceptación de la acreditación ha sido por etapas y con matices, iniciando con respuestas nada positivas, ya que se percibía punitivo y se argumentaba la autonomía universitaria.

Actualmente el proceso ha sido aceptado por las IES, básicamente por los beneficios económicos, la mercadotecnia académica que se puede desprender de ello y por la presencia y reconocimiento que trae consigo.

Se reconoció en el estudio que las IES son autocomplacientes y generalmente no buscan hacer cosas diferentes en cuanto a la formación de los estudiantes, además de que algunas de ellas no tienen un solo programa acreditado.

El proceso de acreditación ha servido para reconocer en dónde están las áreas de oportunidad y enfocar la utilización de los recursos.

Se derivó del estudio que los indicadores usados por el CACEI son muy extensos. Además se detectó orgullo de los evaluadores del CACEI por pertenecer a ese grupo, aunque reconocen que requieren capacitación y actualización. Se señaló que se deben vigilar más las características de los programas y su flexibilidad, para examinar si los planes académicos realmente se requieren en el país; además de revisar los perfiles intermedios que se están formando y reconocer la problemática de los alumnos.

En opinión de los entrevistados existe una relación positiva entre la acreditación de una carrera y la buena calidad de la educación que se imparte en ella, básicamente debido a que la acreditación tiene como marco la calidad y revisa puntos relacionados con la calidad de la educación. Sin embargo, también existen indicadores de éxito o de ineficiencia del programa que la acreditación no revisa, como la actitud del estudiante o la del profesor.

La acreditación de la carrera es como una garantía de calidad de un programa de estudios, no de la educación, ya que se pueden cubrir los estándares de los indicadores y los alumnos no tener las habilidades y competencias esperadas.

Entre los beneficios que reciben los estudiantes debido a la acreditación destacan: se les asegura el cumplimiento de estándares, la posibilidad de tener acceso a mejores instalaciones y consumibles, tener becas que permiten movilidad o bien financiarles las impresiones de sus tesis, así como tener más atención de los profesores y mayor atención a la eficiencia terminal.

Entre los beneficios que ha propiciado la acreditación para las IES destacan: la integración de equipos de trabajo, tener sistematizada su información, formar parte de redes académicas, así como recibir y mandar estudiantes a otras IES.

Se detectó que la satisfacción de las IES con el proceso del CACEI es buena y que el proceso se percibe positivo, complejo y laborioso. Además, el proceso puede variar desde ser “suave” hasta ser “muy estricto”, además de ello, las preguntas son objetivas, con parámetros mínimos que cumplir, y si no se cumplen tres o más de ellos de un total de 26 la carrera no se acredita.

Por otro lado, todos los evaluadores entrevistados habían tenido al menos una experiencia de no acreditación, lo cual se asocia a una cierta exigencia en el proceso de acreditación.

Se pudo reconocer que los evaluadores disponen de poco tiempo para realizar la evaluación, lo que les impide tener una buena idea del programa evaluado y pueden ser poco objetivos al tener como referencia su propia institución y no los indicadores del CACEI.

Se reconoció que la actualización del personal académico y el idioma extranjero, entre otros aspectos, podrían ser consideradas como requisitos indispensables para el CACEI, ya que ambos son importantes en la era del conocimiento.



Aunque no se reconoció un patrón único por el cual un programa no se acredita, sí se pudo detectar que algunos de los elementos donde existen áreas de oportunidad son: personal académico, debido a falta de profesores de planta; infraestructura, como es la biblioteca; los planes de estudio y la investigación.

Se indicó que se debe vigilar que los organismos acreditadores realicen el proceso con rigor, para no perder credibilidad.

Los presidentes de los organismos acreditadores indicaron que entre 80 y 100% de las carreras evaluadas son acreditadas. Los que reportaron 100% fue porque estaban iniciando como organismos o porque tienen procesos previos de diagnóstico que permite a las IES retirarse.

Se señaló que se desea una reforma para que sea la sociedad civil, sin presencia del gobierno, la que otorgue la acreditación. Posiblemente mejoraría la confiabilidad.

Se considera que debe existir más tiempo para efectuar la evaluación y tener seguimiento de egresados para retroalimentar el proceso, además de dirigir la acreditación a evaluar competencias.

Por lo que se refiere al ámbito laboral, aún no se reconoce qué es la acreditación. Así, en el campo laboral aún no hay ventaja evidente para el recién graduado que proviene de un programa acreditado.

Se reconoció que hay poca vinculación de las IES con el mundo laboral, lo que dificulta el acceso de los graduados al mismo y que los recién egresados tienen poca inteligencia emocional y requieren desarrollar la tolerancia a la frustración.

Las IES deben reconocer que no se trata de cumplir indicadores, sino de mejorar la calidad y de tener procesos de cambio permanentes dentro de ellas.

La evaluación de los programas debe servir también para mejorar el aprendizaje del estudiante y se deben hacer esfuerzos dirigidos a ello.

La calidad de la educación no es un fin en sí mismo, es un camino que se cristaliza con las actitudes proactivas de todos los implicados y deben cuidarse.

Un gran reto dentro de las IES consiste en vencer las inercias internas y poner más atención al compromiso y esfuerzo del estudiante, para lo cual hay que tener más presente sus necesidades. En este sentido el liderazgo de los directores es fundamental para realizar los cambios y vencer las inercias presentes en las IES como lo señalan Shanajan y Gerber (2004).

Es fundamental tener planes estratégicos a largo plazo del tipo de ingeniero y persona que se quiera formar, identificando las habilidades, valores, conocimientos y competencias que se requieren en él.

Es prioritario que la evaluación de los programas sea más profunda, dando más tiempo a los evaluadores, además de ello, se debe dar mayor capacitación a los evaluadores ya que su función de retroalimentación a las IES es vital.

Convendría que el sistema de acreditación se dirija a uno basado en competencias, poniendo mayor atención a los actores y también a los resultados.

Se reconoció que en el futuro la acreditación cuidará que el modelo educativo de cada institución se implemente y evaluará que la relación alumno-profesor sea como se afirma que se establece. Además, evaluará la coherencia de sus valores, conocimientos, habilidades y competencias con las establecidas en el perfil del egresado.

## **Principales referencias**

- De Vries, W. (2007). La acreditación mexicana desde una perspectiva comparativa. *Revista Complutense de educación*. 18(2), 11-28.
- Hernández, R., Fernández C. & Baptista P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). México. McGraw-Hill.
- Shanajan, P. & Gerber, R. (2004). Quality in university student administration: stakeholder conceptions. *Quality Assurance in Education*. 12(4), 166-174.



## Liderazgo académico y transformacional de Eusebio Dávalos Hurtado

El propósito de esta investigación doctoral es evidenciar la trascendencia del liderazgo académico y transformacional de Eusebio Dávalos Hurtado como el primer antropólogo físico graduado en México y sujeto fundamental en la profesionalización de la antropología y su rol en el rescate del patrimonio cultural mexicano, a través de la creación de museos y la preservación de sitios históricos y arqueológicos, así como, la trascendencia del liderazgo académico para favorecer la investigación, la docencia y la gestión de alta calidad, bajo parámetros nacionales e internacionales al plantear un enfoque que permite analizar en el campo de la educación, la realidad de la comunicación persuasiva para compartir una visión y la consecución de las metas institucionales.

Eusebio Dávalos Hurtado nació en la ciudad de México en 1909, donde se graduó como Médico Homeópata Cirujano y Partero en la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del Instituto Politécnico Nacional (SEP-IPN) en donde se desempeñó como docente y directivo. Posteriormente, estudió en la Escuela Nacional de Antropología (SEP-ENAH), convirtiéndose en el primer profesional graduado en Antropología Física en México, consiguiendo con ello el grado de Maestro en Antropología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Estudió como becario en el Instituto de Etnología en París, Francia (1944-1945). Ya como Secretario de la Escuela Nacional de Antropología, realizó investigaciones de campo en la Zona Triqui de Oaxaca (1941), Tantoyuca, Hidalgo (1947), y en el cañón de Juchipila, Zacatecas (1948). Como Director del antiguo Museo Nacional de Antropología, mejoró sus instalaciones museográficas e incrementó el acervo de las colecciones. Impulsó la instalación de nuevos museos, como el Nacional de Antropología, el Nacional de las Culturas en la ciudad de México; el Nacional del Virreinato en Tepotzotlán y de Prehistoria en Tepexpan, Estado de México; el Arqueológico de Mérida, Yucatán; el de la Cultura Huasteca en Ciudad Madero, Tamaulipas; el de la Alhóndiga de Granaditas, Guanajuato; el de Pátzcuaro, Michoacán, así como los de Colima, Chihuahua, Morelia, San Luis Potosí, Tabasco y Veracruz. Dirigió hasta su muerte, en el año de 1968, el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). Publicó numerosos artículos científicos en la revista *Anales del Instituto Nacional de*

Tesis para obtener el grado de Doctor en Liderazgo y Dirección de Instituciones de Educación Superior, presentada en la Facultad de Educación en la Universidad Anáhuac, octubre de 2010. Directora de tesis: Dra. María del Pilar Baptista Lucio.

*Antropología e Historia; en el Boletín Indigenista; en Cuadernos Americanos; en la Revista de la Academia Nacional de Ciencias y en la Revista Mexicana de Estudios Antropológicos, así como en diversas revistas internacionales.*

En la gestión de instituciones y organismos nacionales e internacionales, el doctor Eusebio Dávalos Hurtado desempeñó cargos diversos, tales como Presidente de la Comisión de Monumentos Coloniales de la República Mexicana; Vicepresidente del Patronato de las Artes e Industrias Populares; Miembro del Consejo Técnico del Instituto Nacional Indigenista; Presidente de la Comisión Nacional Mexicana en el Consejo Internacional de Museos de la UNESCO; Miembro del Consejo Nacional Técnico de la Educación; Miembro del Pleno del Consejo Nacional Consultivo del Gobierno Mexicano y del Comité de Ciencias Sociales ante la UNESCO y Miembro del Comité Asesor del Secretario General de la Organización de Estados Americanos.

La presente tesis aborda con temas biográficos, históricos y análisis documental, la trayectoria personal de la vida de Eusebio Dávalos Hurtado desde el ángulo del liderazgo académico y transformacional, tema abordado por la literatura sobre las instituciones de educación superior y acción central en la formación de personas, especialmente en el Doctorado “Liderazgo y Dirección de Instituciones de Educación Superior” de la Universidad Anáhuac, Alma Mater e institución en la cual ha trabajado la autora de esta investigación por más de tres décadas.

Los documentos de la UNESCO (1996, 2000), así como los del Banco Interamericano de Desarrollo (2000) y del Banco Mundial (1994) en torno a las oportunidades y desafíos de la educación superior en el presente milenio, señalan la importancia del liderazgo académico para favorecer la investigación, la docencia y la gestión de alta calidad bajo parámetros internacionales. Efectivamente, hoy más que nunca, la educación superior se encuentra ante innumerables dilemas, por lo que se espera del líder académico, la toma de decisiones efectivas y la transformación científica y humana de instituciones y de personas.

La presente disertación doctoral parte de los lineamientos propios de las teorías de liderazgo puesto que, existe un cuerpo teórico vasto y cuyo origen se presenta en el libro *El líder carismático* de Max Weber, publicado en el año de 1917. Se examinan estas nociones por su importancia teórica y después sin pretender una revisión exhaustiva, se delimitan las principales tendencias en las teorías de liderazgo. Posteriormente, se discute cómo estas teorías han hecho su presencia en el campo de la educación a fin de guiar prácticas exitosas en el campo de la gestión de centros educativos (Soria, O. 1993; Arias Lovillo, R., 2005 y Ramsden, P. 1998). En este ámbito educativo, los conceptos de Gardner (1998, 2005), Bass (1985, 1990, 1998) y Birnbaum (1998) explican específicamente cómo se procura el liderazgo en la educación superior. El concepto liderazgo transformacional, estudiado por Bennet (2003) y Bass (1998), es introducido por James McGregor Burns en 1978 para denominar un proceso donde una o más personas aumentan los niveles de motivación y entusiasmo en sus seguidores, a través de la persuasión, el ejemplo y la referencia a valores fundamentales.

De esta manera, tanto los conceptos de mentes líderes propuestos por Howard Gardner

(2005), como las dimensiones carisma e influencia por los ideales, motivación inspiradora, motivación intelectual y consideración por las personas, propuestas por la teoría de Liderazgo Transformacional, servirán de referentes analíticos para aproximarse al *Fondo Eusebio Dávalos Hurtado* conformado por diversos documentos personales, artículos académicos, conferencias, discursos, disertaciones, cartas y testimonios orales.

## Método

El método biográfico, en el cual se fundamenta esta tesis doctoral, implica el estudio de documentos personales, historias, acontecimientos y narraciones que describen momentos clave de la vida de una persona. El sujeto principal de esta metodología de investigación son las experiencias de vida de la persona misma, plasmada en su obra y las diversas fuentes que permitirán responder a las siguientes áreas de indagación:

- ¿Qué dimensiones de la teoría de Liderazgo Académico y Transformacional se encuentran en la trayectoria personal, docente, profesional y de investigación de Eusebio Dávalos Hurtado para constituirse como un modelo a seguir por las actuales generaciones de mexicanos?
- ¿Cuáles fueron las acciones personales, de docencia, investigación y gestión institucional de Eusebio Dávalos Hurtado que legitimaron a la antropología en México y en el mundo, como una disciplina de trascendencia nacional y que permitieron el rescate del Patrimonio Cultural de México?

Como un primer paso y para responder a estas preguntas de investigación, se realizó una ordenación y clasificación de la evidencia documental derivada de la obra de Eusebio Dávalos Hurtado durante el periodo 1934-1968. Dicho trabajo constituye en sí mismo una aportación, puesto que organiza, clasifica y evalúa los documentos que pueden considerarse ya como el *Fondo Eusebio Dávalos Hurtado*. Posteriormente, se contrastaron diversas formas para estructurar los contenidos analizados con el propósito de encontrar un sentido de conjunto e integridad de los documentos recopilados.

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo utilizando para el estudio objeto-sujeto de esta tesis varias técnicas: la biografía, la entrevista y el análisis documental. Los conceptos de Liderazgo Académico de Howard Gardner y las dimensiones propuestas por la teoría Transformacional de Bernard Bass constituyeron las categorías para el análisis del Fondo Eusebio Dávalos Hurtado, conformado por documentos personales, artículos académicos, conferencias, discursos, disertaciones, cartas y testimonios de colegas, colaboradores, familiares y alumnos.

Capítulo	Tradición cualitativa	Técnica recolección de datos	Soporte documental	Técnicas cuantitativas de análisis de datos
<b>Vida y obra de Eusebio Dávalos Hurtado</b>	Biografía Histórica  Historia de vida	Análisis documental	Semblanzas escritas por colegas y alumnos de EDH  Entrevistas a esposa, hermanas e hijas de EDH	
<b>El Experto Académico</b>		Análisis de contenido basado en los postulados de Howard Gardner	Bibliografía académica de la autoría de EDH	Gráficas de frecuencias y porcentajes para la representación visual de los datos
<b>Liderazgo Transformacional</b>	Comunicación	Análisis de contenido basado en las dimensiones de Bernard Bass	Notas y cartas de EDH y otras comunicaciones dirigidas a él	

Esta tesis doctoral tiene un abordaje predominantemente cualitativo y puede considerarse de metodología mixta, cada vez más empleada en los estudios de ciencias sociales, recuperando para el estudio objeto-sujeto de esta tesis varias técnicas, tales como la biografía, la entrevista y el análisis documental. La tabla muestra de una manera esquemática estas estrategias metodológicas, en ella se indica también la tradición cualitativa y técnica de recolección de datos expuesta en diversos capítulos de la presente investigación. Se ha utilizado principalmente la tradición biográfica pero fue de gran utilidad reportar y representar datos cuantitativos que permiten la representación gráfica del impacto de la obra de Eusebio Dávalos Hurtado a través del tiempo, en diferentes instituciones y países del mundo.

## Resultados y discusión

Tanto la revisión de la literatura presentada en esta tesis, como la clasificación de los documentos, del Estudio Documental y de Campo, fueron sustento del análisis de contenido cuyos resultados permiten reconstruir la trayectoria personal y sustentar la tesis del liderazgo académico y transformacional de Eusebio Dávalos Hurtado. Los resultados se subdividen en dos apartados:

En el primero, se explora la trayectoria profesional y académica de Eusebio Dávalos Hurtado, presentando sus primeros años de formación profesional como médico, antropólogo e investigador en ambas áreas del saber humano, así como la influencia que como experto en Antropología, alcanzó con su contribución al conocimiento científico, en la formación de futuras generaciones de antropólogos y arqueólogos mexicanos y en el posicionamiento de la

Antropología Física a nivel mundial. Su autoridad intelectual se analiza a través de la citación de diversos investigadores quienes refieren sus obras como influyentes en su propio pensamiento y en su quehacer científico.

El análisis de las aportaciones y de la trascendencia de Eusebio Dávalos Hurtado como especialista de la antropología física y de la arqueología mexicana, se realizó con base en las ideas de Howard Gardner sobre liderazgo. Las nociones de este especialista son útiles para explorar la influencia que como experto tuvo Eusebio Dávalos Hurtado, ya que el liderazgo académico se sitúa desde la profesión de un campo del conocimiento al que un líder contribuye a difundir y a transformar.

Para realizar este análisis se efectuó una búsqueda en Google Scholar, el buscador académico de Google en Internet entre octubre y noviembre de 2009 sobre las citas referidas a Eusebio Dávalos Hurtado, obteniendo así 248 citas que han sido referenciadas en esta tesis sobre trabajos de Eusebio Dávalos Hurtado, con el fin de establecer las dimensiones temáticas de la obras que lo citan presentando la región geográfica de las publicaciones y además, la dimensión espacial que indica el vínculo con la comunidad académica internacional. Finalmente, se consideró la dimensión tiempo, expresada en fecha de publicación de las obras citadas que da cuenta de la resonancia de sus conceptos y de su liderazgo académico a través de los años y más aún después de su muerte.

Como resultados obtenidos de la búsqueda con el localizador cibernético académico de Google, se elaboraron diversos cuadros temáticos con información sobre: nombre del investigador, título del libro o artículo, lugar de la publicación (editorial/institución, ciudad y país) y fecha de publicación. Igualmente, los trabajos de investigación localizados se relacionan con áreas o subdisciplinas de la antropología, de la antropología física y áreas del conocimiento convergentes que pertenecen a la Arqueología, la Biología, la Cartografía, la Cerámica, Cosmogonía, Dialectología, Educación, Estatigrafía, Etnología, Etnografía, Fisiología, Fonémica, Genética, Historiografía, Lingüística, Medicina, Osteopatología, Osteopatología Prehispánica, Paleopatología, Patología y Somatometría. Por otro lado, los investigadores que citan a Eusebio Dávalos Hurtado, en sus trabajos de investigación, desarrollan su labor académica, desde el año de 1948, hasta el año de 2009, en diversos países como Argentina, Canadá, Estados Unidos, España, Inglaterra y Francia y desde luego, México, en instituciones como: University of Arizona, University of St. Andrews, University of California, Cambridge University, Harvard University, Yale University, University of Texas, Tulane University; Hispanic American Historical Research; The West American Scientist; Press, New York, EUA; Research Reports on Ancient Maya Writing; American of Physical Anthrology Society; American Antiquity, The West American Scientist; Universidad de Alcalá de HERNANDEZ, Sociéte des Americanistes, Instituto Panamericano de Geografía e Historia. De México se encontraron: Facultad de Medicina e Instituto de Investigaciones Estéticas de la UNAM; Fondo de Cultura Económica; Instituto de Antropología e Historia; Sociedad Mexicana de Antropología; Archivo General de la Nación; Escuela Nacional de Antropología; Departamento



mento de Investigaciones Antropológicas; Instituto Tamaulipeco de Cultura; Museo Nacional de Antropología; Centro INAH-Querétaro e Instituto Mexiquense de Cultura.

En el segundo apartado se manifiesta el liderazgo transformacional ejercido por Eusebio Dávalos Hurtado a lo largo de su vida personal, académica y profesional, a través de los rasgos propuestos en la teoría de Bass (1985), que básicamente perfila un tipo de liderazgo que apunta al cambio, a la vez que es armonioso y alentador para los demás, ya que los involucra con confianza y consideración individual en su misión, en este caso, el conocimiento de la propia identidad cultural de todos los mexicanos, demostrando con ello, la contribución de Eusebio Dávalos Hurtado, a un campo específico de la Antropología, a través de artículos originales e innovadores que tienen un impacto en el tiempo y el espacio, enfatizando su labor de gestión para institucionalizar la investigación antropológica a través de un currículo apropiado para asegurar la formación de futuros investigadores. Igualmente se exponen los logros de Eusebio Dávalos Hurtado en materia de preservación del Patrimonio Nacional, evidenciando cómo en la consecución de dichas metas, logra persuadir con su visión a las autoridades, a la par que incluye a sus colaboradores con acciones decisivas e inspiradoras, transformando para siempre la visión que los mexicanos tenemos sobre nosotros mismos y sobre nuestro pasado prehispánico y virreinal.

Los datos que se presentan son producto de un análisis de contenido, el cual se realizó sobre fragmentos de los documentos elaborados tanto por Eusebio Dávalos Hurtado, es decir, de sus libros, artículos para revistas, conferencias, cartas y discursos, como cartas recibidas de otros personajes y semblanzas escritas por colegas. Se trata de documentos representativos de un rasgo específico perteneciente a alguna de las cuatro dimensiones que conforman el liderazgo transformacional propuesto por la teoría de Bass y que se tomaron del *Fondo Eusebio Dávalos Hurtado*:

Dimensión 1. Carisma e influencia hacia los ideales. Instancias narrativas que denotan el rasgo:

- Despliega confianza en las propias capacidades.
- Autonomía de pensamiento.
- Conductas influidas por los ideales.
- Defiende creencias con convicción.
- Claridad al hablar, diálogo y solución de problemas.
- Comunica metas y establece ideales colectivos.

Dimensión 2. Motivación inspiradora. Instancias narrativas que denotan el rasgo:

- Visión estimulante.
- Deseo de hacer las cosas diferentes.
- Visión compartida.

- Inspira y estimula el entusiasmo.
- Fomenta habilidades de otros.
- Comunica qué se espera de los demás.

Dimensión 3. Motivación intelectual. Instancias narrativas que denotan el rasgo:

- Desafía lo establecido.
- Estimula a seguidores a elaborar estrategias propias.
- Da la bienvenida a puntos opuestos.
- Capacidad de aprendizaje.
- Complejidad cognoscitiva.
- Creatividad para innovar.
- Explora alternativas.

Dimensión 4. Consideración por las personas. Instancias narrativas que denotan el rasgo:

- Impulsa el crecimiento y desarrollo personal de cada persona.
- Se convierte en tutor.
- Demuestra trato personal y considerado.
- Reconoce la dignidad personal.
- Afianza lazos de comunicación.

Logra la colaboración para conseguir objetivos comunes.

La tarea más difícil que afrontó Eusebio Dávalos Hurtado fue la obtención de cambios de mentalidad significativos y duraderos, primero entre el grupo de especialistas en los que se desenvolvía, después entre diversas autoridades institucionales y finalmente entre grupos más amplios, heterogéneos y en su mayoría no instruidos de la nación mexicana. En este sentido, su aportación social fue ayudar a sus conciudadanos a determinar su identidad y responsabilidad social como mexicanos, ayudarlos a pensar y a sentir quiénes eran, de dónde venían y hacia dónde se encaminaban. Por ello, el aspecto más importante que caracterizaba el liderazgo transformacional de Eusebio Dávalos Hurtado fue que los relatos del legado histórico y grandeza de nuestros antepasados prehispánicos y coloniales tuvieron sentido no sólo para los integrantes de un grupo reducido de expertos mexicanos, sino para entidades cada vez mayores, incluidos ciudadanos de otros países y algunos provenientes del viejo continente. Y todo ello, gracias a una serie de características de un liderazgo académico y transformacional que le permitió la articulación y el enfoque de una visión y misión; creando y manteniendo una imagen positiva en las mentes de sus seguidores; estableciendo expectativas desafiantes para ellos; mostrando confianza y respeto y comportándose de un modo que refuerza la visión y la misión de una organización, en este caso particular el Instituto Na-

cional de Antropología e Historia.

El conocimiento del repertorio de actitudes y conductas propias de este liderazgo, permitirá a los investigadores proponer tanto una serie de dimensiones, bajo las cuales puedan determinarse el perfil del liderazgo Académico, como una pedagogía para propiciar el desarrollo permanente de las capacidades de liderazgo de los estudiantes, investigadores, docentes y directivos de Instituciones de Educación Superior, con el propósito de crear áreas positivas de influencia de las futuras generaciones. Por otro lado, es importante reposicionar el papel del liderazgo en la promoción de la cultura y la educación en México como elementos fundamentales para el progreso científico y la creación de instituciones innovadoras. Y en este contexto, el Programa Doctoral de Liderazgo y Dirección de Instituciones de Educación Superior que imparte la Universidad Anáhuac puede constituirse como una alternativa que permite la formación de líderes de acción positiva con una gran capacidad de generación de soluciones, de interés de concretar y operar programas de gran envergadura académica y social comprometidos siempre con las instituciones y con el desarrollo de nuestro país.

Esta tesis doctoral es congruente con la filosofía humanista del Doctorado en Liderazgo y Dirección de Instituciones de Educación Superior y con los postulados sobre Liderazgo Académico y Transformacional, los cuales son conceptualizados y percibido como factores clave en la capacidad institucional para hacer frente al cambio y a la mejora de personas y de proyectos. Por ello, se entiende al liderazgo como una función que puede ser ejercida por cualquier integrante de diversos grupos humanos, más que como un conjunto de responsabilidades y actividades de ejercicio del poder reservado para unos cuantos.

El concepto de liderazgo académico utilizado hoy en día, desde la educación básica hasta los niveles de la educación superior, es en muchas instancias un ámbito de acción que ha sido bien descrito por los diversos autores, puesto que se encuentra ante innumerables dilemas, por lo que se espera que el líder académico tome las decisiones efectivas y las oriente en la transformación de instituciones y de personas. Por ello, la trascendencia del Liderazgo Académico para favorecer la investigación, la docencia y la gestión de alta calidad bajo parámetros nacionales e internacionales, al plantear un enfoque que permita analizar en el campo de la educación, la realidad de la comunicación persuasiva para compartir una visión y la consecución de las metas institucionales.

## Principales referencias

- Arias Lovillo, R. (2005). Participación, análisis y debate en los Foros Temáticos sobre Educación Superior. *Boletín Informativo 141 de Confluencia. Ser y quehacer de la Educación Superior en México*. Año 13. Recuperado el 23 de octubre de 2007 de: <http://goo.gl/Fbmdcc>
- Banco Mundial. (1994). *Educación superior: las lecciones de la experiencia*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Banco Interamericano de Desarrollo (2000). *La Educación Superior en América Latina y el Caribe. Documento de Estrategia*. Santiago de Chile: CPU.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: The Free Press.

- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. *Organizational Dynamics*. 18(3), 19-31.
- Bass, B. M. (1998). *Transformational leadership: Industrial, military and educational impact*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bennett, J. B. (2003). *Academic life: Hospitality, ethics, and spirituality*. Boston, MA: Anker Publishing.
- Birnbaum, R. (1998). *How academic Leadership works: understanding success and failure in the College Presidency*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Gardner, H. (2005). *Mentes flexibles. El arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás*. México: Paidós.
- UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI. Informe Delors*. Madrid: Santillana.
- UNESCO. (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Informe final. Santiago de Chile: CPU.
- Ramsden, P. (1998). *Learning to teach in higher education*. London, New York: Routledge.
- Soria, O. (1993). El dilema entre saber, poder y querer. Una nueva universidad para el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*. 3, enero-abril.



## Factores clave de la calidad de la educación superior: caso de la Universidad Autónoma del Estado de México

El cambio es la única constante en el siglo XXI. En esta situación de creciente incertidumbre e intensificación de la competencia global, a las Instituciones de Educación Superior (IES) les corresponde desempeñar un papel estratégico en el desarrollo de sus países y regiones (OCDE, 2012a). Sin embargo para que las IES sean realmente factores estratégicos del desarrollo deben ofrecer servicios de calidad, operar con racionalidad y eficiencia, gestionar con transparencia, rendir cuentas y mantener una visión de largo plazo.

La tendencia dominante en el mundo de la calidad de la educación superior consiste en enfocarse a los productos de aprendizaje, porque son el fin último y más evidente de la calidad de las IES. Los *productos de aprendizaje*, en su significado más completo, se relacionan con la formación integral de los estudiantes: formación *cognoscitiva* (saber), *psicomotora* (saber hacer, aptitudes) y *afectiva* (saber ser, actitudes y valores).

En este nuevo entorno de la calidad de la educación superior, las IES deben ser capaces de *demostrar*, a través de sus egresados, el logro de los productos de aprendizaje que espera y requiere el ciudadano, la sociedad y el mundo laboral. Por ello, los *objetivos* centrales de esta tesis han sido: identificar los principales predictores de la calidad de los productos de aprendizaje y de la satisfacción de los egresados con la formación profesional que recibieron en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), y construir modelos cuantitativos que permitan simular la calidad de los productos de aprendizaje de los egresados y su satisfacción con la formación profesional recibida, en múltiples escenarios. Esto con el fin de identificar acciones institucionales altamente eficaces en términos de: elevar la calidad de los productos de aprendizaje y la satisfacción de los egresados con la formación profesional recibida; evaluar *ex-ante* (i.e. “antes de”) la toma de decisiones institucionales; y, demostrar la viabilidad del uso de modelos cuantitativos en la planeación de las IES y su potencial para apoyar una gestión fundamentada en la racionalidad, orden, eficacia, eficiencia y rendición de cuentas.

## Método

La tesis se estructura en tres partes, siete capítulos y una sección de conclusiones finales. La Parte I se enfoca a la *Revisión de la Literatura* e incluye los primeros cuatro capítulos del documento. En ellos se hace una revisión exhaustiva de los conceptos, ideas y estudios de caso primordiales para la investigación, con el propósito de establecer la situación del conocimiento en materia de calidad de la educación superior. Estos cuatro capítulos constituyen la plataforma básica en la que se fundamenta la tesis.

Los insumos estratégicos sintetizados en los capítulos 1 a 4 permiten enfrentar de manera informada la segunda parte de la tesis, que es el *Diseño Metodológico*, constituido por el Capítulo 5, el cual inicia presentando el perfil de la UAEM que es la IES de estudio en esta tesis, para luego abordar temas más técnicos del análisis estadístico: el tamaño de la muestra de egresados y su composición por sexo, edad y carrera; los instrumentos de recolección de los datos, la manera como se aplicaron y algunos aspectos de la capacitación que se realizó para llevar a cabo el trabajo de campo. A partir de una revisión exhaustiva de conceptos, ideas y estudios de caso en materia de calidad de la educación superior (capítulos 1 a 4), se seleccionaron los análisis y modelos de correlación y regresión lineal múltiple como las herramientas cuantitativas más adecuadas para cumplir los objetivos de esta tesis. Se aplicó un cuestionario exprofeso y se consideraron los resultados del EGEL de una muestra de 360 egresados de la UAEM para identificar los predictores clave de la calidad entendida como productos del aprendizaje y de la satisfacción de los egresados para la muestra general y por sexo.

La Parte III de la tesis se concentra en el *Análisis Empírico* e incluye los capítulos 6 y 7, en los cuales se identifican los *predictores clave* de la calidad como productos del aprendizaje (medida a partir del desempeño en el EGEL) y la satisfacción de los egresados de la UAEM (medida con el cuestionario diseñado en el Capítulo 5). Se consideran tres muestras de población: la Muestra General (hombres y mujeres), la Muestra de Hombres y la Muestra de Mujeres, y se construyen tres tipos de modelos, por lo que al final se tienen nueve modelos de regresión lineal múltiple: tres para replicar los productos de aprendizaje medidos como el Puntaje en el EGEL en *escala continua* (de 700 a 1,300 puntos); tres con el mismo propósito pero estimando los productos de aprendizaje en términos del Puntaje en el EGEL *por rangos* (utilizando los rangos del CENEVAL); y tres más, diseñados para reproducir la *satisfacción* de los egresados con la Formación Profesional recibida en la UAEM (la *calidad percibida*). Estos modelos se instrumentan operativamente en el Capítulo 7, el cual cierra el circuito de la investigación por medio de la operación de los modelos, con el fin de simular escenarios para entender mejor la lógica de la generación de los niveles de *calidad objetiva* (productos de aprendizaje) y *subjetiva* (satisfacción de los egresados) en la UAEM y así: identificar acciones institucionales altamente eficaces para elevar la calidad de los productos de aprendizaje y la satisfacción de sus egresados con la formación profesional recibida; evaluar *ex-ante* la toma de esas decisiones hipotéticas; y, demostrar que es *viable, práctico y útil* manejar modelos

cuantitativos en la planeación y gestión de las IES, en un marco de racionalidad, orden, eficacia, eficiencia y rendición de cuentas.

Este ejercicio de investigación es innovador en la UAEM porque se deriva de un trabajo estadístico riguroso que permite el análisis tanto de información *dura* sobre la calidad de los productos de aprendizaje medidos por el desempeño en el EGEL, como de información cualitativa relacionada con la satisfacción de los egresados, teniendo como principal objetivo derivar prioridades institucionales para la generación de mejores productos de aprendizaje y una mejor satisfacción de los actores principales (los estudiantes).

## Resultados y discusión

Esta investigación devela la importancia estratégica de ciertas variables para el logro de *productos de Aprendizaje* de calidad, entre las que sobresalen: el apoyo económico familiar, el promedio final de la licenciatura, contar con beca, el grado de escolaridad del padre, el lapso que dejan pasar los estudiantes entre que terminan sus estudios de licenciatura y la presentación del EGEL y los años viviendo en pareja. Se descubrió también que existen variables que afectan más la calidad de los productos de aprendizaje según el sexo del estudiante o egresado.

En relación con la calidad percibida, entendida como la *satisfacción de los egresados con la formación profesional recibida en la UAEM*, la investigación demuestra que se asocia especialmente con la calidad de los profesores, la calidad general de los espacios académicos, el tiempo dedicado a los estudios, la calidad de la infraestructura, el ambiente socio-académico y el nivel de ingreso familiar. Finalmente se construyeron nueve modelos de correlación lineal múltiple para simular diversos escenarios de planeación y se formularon diversas recomendaciones agrupadas en tres rubros: de carácter institucional, de docencia y las enfocadas en los estudiantes.

Todos estos son hallazgos empíricos de la tesis que constituyen insumos valiosos para el diseño de políticas institucionales dirigidas a mejorar la calidad de los productos de aprendizaje y elevar la satisfacción de los estudiantes y egresados con la formación profesional recibida en la UAEM.

No obstante, una premisa de la tesis es que las acciones deben ser cuidadosamente evaluadas antes de ser implementadas. Esta evaluación *ex-ante* se puede hacer, de manera limitada pero sistemática, con el uso de modelos estadísticos que permitan simular escenarios. En esta tesis se ilustró la capacidad y las limitaciones de estos modelos como instrumentos de planeación y gestión en una IES pública estatal, como la UAEM. Demostrar la viabilidad de utilizar herramientas estadísticas para simular escenarios (situaciones) en el proceso de planeación de IES constituye también una aportación de esta tesis.

Existen múltiples definiciones conceptuales de calidad, de acuerdo con las distintas ideologías de quienes las proponen, de las sociedades donde se generan y de los momentos en que



se conciben. No existe una definición conceptual única, estable y universalmente aceptada de lo que significa *calidad* de la educación superior, y muy probablemente nunca existirá. En este entorno, se distinguen tres alternativas centrales para intentar mejorar la calidad de la educación superior: construir o apoyarse en estructuras teórico-operativas *flexibles* capaces de aceptar diferentes definiciones de calidad; intentar definir la calidad a un *nivel de abstracción más alto*, que incorpore las diversas concepciones de calidad; y/o concentrarse en los *factores clave* que inciden en las variables estratégicas de la calidad, según se defina en sociedades, regiones, tiempos y situaciones concretas. Estas alternativas no son excluyentes sino complementarias.

La tesis adoptó simultáneamente las tres posiciones. Primero, la principal estructura teórica que articula la investigación es la de Finnie y Usher (2005), que ha demostrado ser ampliamente *flexible* y acepta diferentes definiciones de lo que significa calidad de la educación superior, porque parte, justamente, de la imposibilidad de lograr acuerdos plenos y estables en el tiempo sobre el significado del concepto. Segundo, se definió la calidad de la educación superior a un nivel más alto, apoyándola en la idea de *transformación* y vinculándola con los *productos de aprendizaje*. Esto genera un “meta concepto” de calidad porque las ideas de transformación y productos de aprendizaje implican propósitos fundamentales de la educación superior: *transformar* para ampliar las oportunidades de vida de los estudiantes, empoderándolos con sólidos *productos de aprendizaje*. Y tercero, la tesis se concentró en identificar los *factores clave* que inciden en la calidad de la educación, entendida como calidad de los productos de aprendizaje y como *satisfacción* (calidad percibida) con la formación profesional recibida. Esta es una nueva manera de investigar la calidad de la educación superior de las IES en México, y es una *aportación teórico-metodológica* de esta tesis, que abre toda una vía de indagación.

Los productos de aprendizaje son un *constructo* que puede adoptar variables cuantitativas y cualitativas para aproximarse al perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en una etapa significativa de su educación. Es decir, son resultado de una compleja red de articulaciones cognitivas y no-cognitivas, así como de una pléyade muy dinámica de atributos que caracterizan los resultados de experiencias educativas significativas.

Por esta razón, esta tesis hace una aportación al diseñar una metodología de corte cuantitativo específica para develar los principales predictores de los resultados del EGEL y de la satisfacción de los egresados en la UAEM, y al construir diversos modelos de *simulación de escenarios* para apoyar la toma de decisiones de la Institución a partir de identificar acciones clave orientadas a elevar los productos de aprendizaje.

La operación de modelos de simulación implica con frecuencia la evaluación *ex-ante* de diversas acciones. Esto genera un marco de orden, racionalidad y transparencia de la gestión institucional, que apoya el cumplimiento de la enorme responsabilidad social que tienen las IES, tanto en materia de formación de ciudadanos preparados, capaces y empode-

rados, como en la delicada cuestión del manejo de los recursos económicos que la sociedad les ha confiado.

En este entorno, las IES deberían apoyarse en la *generación de escenarios* que les permitieran evaluar los beneficios y costos probables de sus acciones *antes* de implementar las acciones en la realidad. Esto no sólo sería un avance técnico sobresaliente en materia de planeación de la calidad de las IES, sino una mejora muy importante en materia de *rendición de cuentas*. Así, una aportación conceptual, metodológica y empírica de esta tesis es demostrar la viabilidad técnica y económica de abordar las *etapas explicativas y evaluativas* de la calidad de los productos de aprendizaje y la satisfacción de los estudiantes y egresados con la formación profesional recibida.

Al final, la recomendación más importante para las IES es *investigarse profundamente a sí mismas*, para iniciar ya, y en este nuevo paradigma de entender la calidad como productos de aprendizaje, la construcción de su futuro y del futuro de sus regiones y países, con una visión de largo plazo. Es necesario que las IES realicen un *genuino ejercicio de introspección*, para conocer verdaderamente sus fortalezas y debilidades, generar un diagnóstico serio e identificar y entender correctamente los *factores críticos* que afectan la calidad de los productos del aprendizaje de sus estudiantes y egresados. Es urgente que las IES *enciendan las luces altas* y adopten una visión de largo plazo en materia de calidad.

Esta tesis se ha orientado, justamente, hacia esta tarea en el contexto de la UAEM, con el fin de delinear estrategias sólidas para mejorar la calidad de los productos de aprendizaje y comenzar a adoptar estándares internacionales de calidad. Debe quedar claro que no existen barreras financieras para realizar la tarea. Se trata, simplemente, de entender el contexto, asumir una postura social responsable, investigarse a sí mismas y “hacer lo que se tiene que hacer”.

## Principales referencias

- Finnie, R. & Usher, A. (2005). *Measuring the quality of post-secondary education: concepts, current practices and strategic plan*. Research Report W|28. Ottawa, Canadá: Canadian Policy Research Networks. Disponible en: [http://www.cprn.org/documents/35998\\_en.pdf](http://www.cprn.org/documents/35998_en.pdf)
- OCDE. (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). (2012a). *Testing student and university performance globally: OECD's AHELO*. Paris, Francia: Autor. Recuperado de: <http://goo.gl/2Vxyf0>



## Rasgos esenciales en los bachilleratos católicos

El número de alumnos y de bachilleratos católicos en algunos países ha disminuido en las últimas décadas (Hall, 2010). Algunos autores apuntan a la pérdida de la identidad católica de estas instituciones como una de las razones (Ristau, 2009), y a una menor presencia de personal religioso en los colegios. Cuando los colegios católicos estaban en su zenit en los Estados Unidos de América en la década de 1950, 95% de su personal eran religiosos. Era visible en ellos los años de formación religiosa que habían recibido. Hoy en día los colegios católicos en los EUA cuentan con más del 97% de personal laico (D'Agostino, 2008).

Dada esta situación en la que la identidad católica de los bachilleratos es puesta en duda, es importante poder identificar las características esenciales del bachillerato católico que definen esta identidad. Entiéndase identidad como el “conjunto de rasgos o informaciones que individualizan o distinguen algo y confirman que realmente es lo que se dice que es” (Diccionario de la Lengua Española, 2011, p. 1).

Los objetivos de esta investigación consisten en indagar si existen rasgos esenciales del bachillerato católico y de ser así, si éstos pueden medirse con una serie de indicadores a fin de proponer una herramienta de autoestudio que ayude a los bachilleratos católicos a evaluar su identidad católica.

### Método

Este estudio es mixto porque es mayormente cuantitativo pero considera también estrategias cualitativas que dan profundidad a ciertos datos. Las estrategias metodológicas incluyen la búsqueda empírica y sistemática de evidencias que permitan describir y establecer relaciones entre las variables. Asimismo, se hace un análisis cualitativo de respuestas a preguntas abiertas del cuestionario usado, que recogen los principales conceptos que los sujetos manejan para referirse a su catolicidad.

Tesis para obtener el grado de Doctor en Liderazgo y Dirección de Instituciones de Educación Superior, presentada en la Facultad de Educación en la Universidad Anáhuac, noviembre de 2011. Directora de tesis: Dra. María del Pilar Baptista Lucio.

Para llevar a cabo la identificación de los rasgos esenciales del bachillerato católico se buscó una muestra adecuada para el estudio y se encontró como muestra ideal a un grupo de 50 bachilleratos católicos seleccionados por el Instituto Acton como los mejores en los Estados Unidos.

El director del Instituto autorizó la solicitud para obtener y utilizar esta información en la sede central de Acton, localizada en Grand Rapids, Michigan, donde durante varios días se copiaron de su base de datos las preguntas y respuestas de los cuestionarios de los 50 bachilleratos.

Una vez obtenidas las respuestas de los cuestionarios de Acton, y con base en la revisión de la literatura, se seleccionaron las preguntas y respuestas pertinentes para este estudio y se organizaron en una hoja de cálculo de Microsoft Office Excel 2007.

Posteriormente las respuestas seleccionadas se codificaron en datos manejables de acuerdo a una Tabla de Codificación diseñada para el estudio (variables clasificatorias, académicas, relacionadas con el currículo de Religión, relacionadas con la liturgia y las preguntas cualitativas).

Se construyó una base de datos en el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (spss), versión 17.0, y se pobló con las variables ya codificadas en la hoja de cálculo de Excel.

Se procedió con un análisis estadístico de los datos recabados, y con un análisis y ponderación de los indicadores de identidad católica para confeccionar un índice de catolicidad. Se obtuvo el índice de catolicidad. Se relacionó y comparó el índice de catolicidad con la demás variables.

Se llevó a cabo un análisis cualitativo de cuatro preguntas abiertas de los cuestionarios Acton.

Y una vez obtenidos todos los resultados se desarrolló una propuesta final incluyendo un formato de autoestudio para que los bachilleratos puedan autoevaluarse en su identidad católica.

Este es pues un estudio mixto, descriptivo y correlacional, que pretende tener un alcance predictivo utilizando el autoestudio sugerido que se ofrece en el Apéndice 4, a manera de herramienta que dará cuenta del nivel de identidad católica de un centro educativo.

## Resultados y discusión

En la muestra de este estudio, compuesta por los 50 mejores bachilleratos católicos en los Estados Unidos, de acuerdo con la selección del Instituto Acton, se observan datos que presentan una gran variabilidad, como la fecha de fundación, la matrícula, la colegiatura anual y las horas requeridas de servicio social. Sin embargo, hay también similitudes, que permiten trazar cierto perfil del bachillerato con identidad católica. Por ejemplo, la mayoría de los bachilleratos son diocesanos, mixtos y con acreditaciones. En promedio los bachilleratos ofrecen 24 créditos y requieren que 4 créditos sean para Teología y 4 para Lenguaje; la mitad de los alumnos de estos bachilleratos se gradúan con cursos avanzados, obtienen resultados supe-

riores a la media en todos los exámenes estandarizados y 97% de los graduados prosiguen hacia la universidad. En promedio, 90% de los alumnos son católicos. El 33% del total de alumnos califica para obtener becas y 24% de los matriculados pertenecen a grupos considerados como minorías.

La mayoría de los bachilleratos cuentan con capellanes de tiempo completo y con una capilla. La mayoría ofrecen temas de Doctrina Social Católica, de Apologética y requieren horas específicas de servicio social. Todos ofrecen programas de promoción de vocaciones religiosas, retiros espirituales y sobre todo una interacción interpersonal y frecuente entre alumnos y religiosos. La mayoría de los bachilleratos requiere que los alumnos asistan a misa una vez a la semana; y ya sea por celebraciones especiales o fuera del horario escolar se celebran otras misas opcionales a las que en promedio asiste el 20% del alumnado. La mayoría de los bachilleratos ofrece confesiones semanalmente y comienzan cada clase con una oración.

Casi el 85% de los profesores de los bachilleratos del Honor Roll son católicos. El porcentaje promedio de profesores que tiene un posgrado es del 57%. Y en la mayoría de los bachilleratos los profesores - católicos o no - son capacitados en temas de la Iglesia cuatro o más veces al año.

En el análisis de contenido a las respuestas abiertas de tipo cualitativo, se documenta un cúmulo de buenas intenciones con respecto a la identidad católica, con respuestas que indican la misión y visión de los bachilleratos. Constituyen evidencias que no se pueden soslayar, sin embargo en sus declaraciones se descubre un discurso esencialmente católico y un énfasis en el estudiante como centro de la educación católica. Se espera de los estudiantes una respuesta positiva en su aprendizaje, de los profesores un programa de enseñanza de calidad, y de ambos un testimonio de vida basado en el Evangelio.

Como avance más preciso y además de las similitudes reseñadas, en este capítulo se construye un índice de catolicidad con base en 12 variables. Se hizo un análisis factorial para poner de relieve los factores que agrupan y diferencian al máximo las variables de identidad católica. Desde el inicio se develó que las variables en el grupo 1 tenían que ver con el personal del bachillerato, es decir con el contacto entre personas, en este caso entre alumnos y religiosos.

Obtenido el índice de catolicidad se pudo proceder a investigar de qué manera influyen las variables del modelo. Se encontró que aun dentro de este grupo de bachilleratos de excelencia seleccionados por Acton para formar parte de su Lista de Honor, se tienen bachilleratos que son “más” católicos o “menos” católicos de acuerdo con el índice de catolicidad propuesto en este estudio. Con un análisis de regresión se identificó la importancia de cada una de las variables de manera individual y se develó que casi el 75% del modelo tiene que ver con la interacción de religiosos con los alumnos, con el porcentaje de profesores católicos, y con que haya un capellán en el campus, coincidiendo con algunos de los indicadores propuestos por el Arzobispo Michael Miller.

En resumen, con base en los datos analizados, los rasgos esenciales del bachillerato católico se dividen en rasgos que son constantes y en rasgos que son variables. Los rasgos esenciales constantes (invariantes) son:

1. Tener una acreditación católica.
2. Ofrecer cuatro créditos de Teología.
3. Ofrecer programas de promoción de vocaciones religiosas.
4. Requerir al menos un retiro espiritual por curso.
5. Tener profesores de religión que sean católicos practicantes.

Los rasgos esenciales variables son los siguientes, presentados en orden de importancia con base en su peso en el modelo:

1. Promedio de días al mes que los alumnos interactúan con religiosos (con un peso en el modelo de 47.52%).
2. Porcentaje de profesores católicos (18.56%).
3. Número de misas obligatorias (11.97%).
4. Presencia de un capellán en el campus (11.86%).
5. Frecuencia con que las clases comienzan con una oración (3.05%).
6. Capacitación sobre asuntos de la Iglesia a profesores (sin incluir a los de religión) (2.45%).
7. Frecuencia promedio con que se estudian asuntos de Doctrina Social (0.84%).
8. Número de misas opcionales (0.76%).
9. Porcentaje de alumnos católicos (0.71%).
10. Capacitación sobre asuntos de la Iglesia a profesores de religión (0.36%).
11. Frecuencia promedio con que se ofrece el sacramento de la confesión (0.32%).
12. Existencia de una capilla permanente en el campus (0.20%).

Con estos resultados, objetivo principal de la indagación, se procedió a hacer la propuesta de autoevaluación de identidad católica para bachilleratos católicos en particular, y centros educativos católicos en general, sobre todo los centros educativos que ofrecen educación preescolar, primaria y secundaria. Obviamente para utilizar la propuesta con otros centros educativos será necesario hacer otros estudios y validarla en otros escenarios con otras características.

La identidad católica es algo muy importante porque asegura la misión de las instituciones católicas. Asegura la transmisión del mensaje de Cristo y de su Iglesia, y ayuda a las instituciones a retomar lo esencial, que es Cristo, cuando se presentan dificultades. La identidad católica parte de la labor de la Iglesia, su corazón radica en su función educadora, desde las primeras letras a las universidades católicas. Este estudio se centró en los bachilleratos cató-

licos porque es un periodo por el que pasan los adolescentes de gran importancia en su desarrollo integral, y que es clave para su posterior desempeño en la universidad y posteriormente en su vida profesional, familiar y social. Bajo estas consideraciones de desarrollo intelectual y formación de un joven el bachillerato es el vínculo más importante con los estudios de educación superior. De hecho se encontró que 97% de los alumnos de los bachilleratos estudiados va a la universidad. El presente estudio se llevó a cabo con bachilleratos estadounidenses por razones de viabilidad y por ser la identidad católica algo muy identificable en los bachilleratos de este país, pero el estudio se ha conducido a sabiendas de que los resultados locales pueden mundializarse por la esencia misma del catolicismo que es, la universalidad.

Al finalizar el estudio se concluye que sí existen rasgos esenciales de los bachilleratos católicos y que pueden ser identificados, por lo que se propuso un formato de autoestudio que se espera ayude a los bachilleratos a hacer una autoevaluación de su identidad católica.

Obtenido el índice de catolicidad y una variable continua donde se encuentra que dentro de este grupo de bachilleratos de excelencia seleccionados por Acton para formar parte de su Lista de Honor, se tienen bachilleratos que son “más” católicos o “menos” católicos lo que nos habla que aún en centros educativos considerados de excelencia, puede mejorarse dicha identidad católica. El estudio ha permitido identificar los 17 rasgos esenciales del bachillerato católico mencionados anteriormente.

Sorprende el mayoritario impacto que tiene la interacción de profesores y religiosos con los alumnos dentro y fuera del salón de clases, con el análisis de regresión develando que casi el 75% de varianza explicada en la identidad católica, junto con el porcentaje de profesores católicos, y con que haya un capellán en el campus, coincidiendo con la investigación de Alexander Astin (1992) sobre la importancia de las relaciones con profesores en el involucramiento del alumno. Indicador que coincide con el propuesto por el Arzobispo Michael Miller. Otros rasgos importantes para la identidad católica son la frecuencia de las misas obligatorias solicitadas en el bachillerato, la frecuencia con que las clases comienzan con oración, y la capacitación de los docentes en asuntos relacionados con la Iglesia.

El autoestudio recomendado por este trabajo de investigación de puede obtener de manera gratuita en: <http://goo.gl/GvWDph>

## Principales referencias

- Acton Institute. (2010). *History of Acton Institute*. Disponible en: [http://www.acton.org/about/about\\_history.php](http://www.acton.org/about/about_history.php)
- Astin, A. (1992). What really matters in general education: provocative findings from National Study of Student Outcomes. *Perspectives*. 22(1), 23-46.
- D'Agostino, T. (2008). K-12 Catholic schools, the common good, and educational opportunity. *The Soul of a Nation*. Disponible en: <http://soulofanation.org/2010/08/14/new-catholic-school-catholic-identity-standards/>



- Diccionario de la Lengua Española (2011). Disponible en: <http://www.wordreference.com/definicion/identidad>
- Hall, S. (2010). Catholic schools may face tough future. *The Times Tribune*. Disponible en: <http://thetimes-tribune.com/catholic-schools-may-face-tough-future-1.726340>
- Ristau, K. (2009). *Can charter schools be Catholic?* Disponible en: [http://www.ncea.org/news/pressrelease/article.asp?ARTICLE\\_ID=266&](http://www.ncea.org/news/pressrelease/article.asp?ARTICLE_ID=266&)

## **Valores culturales como fundamento para la formación de líderes en la Red de Universidades Anáhuac**

La economía mexicana ha permanecido estancada, desde hace varios años, en un nivel de desarrollo o competitividad que no corresponde al de un país con el territorio, recursos naturales, población y valor de su economía. Hablar de desarrollo y los factores que lo determinan no es una tarea sencilla, ya que el grado de competitividad de un país no depende sólo de aspectos económicos, sino de muchos otros que coadyuvan al buen funcionamiento de la economía, como son un sistema político estable y funcional, un sistema de derecho confiable y objetivo, una sociedad incluyente, preparada y sana, y relaciones internacionales benéficas, entre otros.

En virtud de la complejidad y el enorme reto que resolver un problema de baja competitividad representa, es evidente que lo anterior se debe, entre otros factores, a una falta de liderazgo para llevar a cabo las reformas políticas, jurídicas, económicas y sociales que el país desde hace tiempo requiere para impulsar la productividad en sus organizaciones y que han frenado su desarrollo.

No obstante, la urgente necesidad de formar a esos líderes se ha intentado cubrir mediante la adopción de modelos de liderazgo generados, principalmente, en ambientes de negocios de otras culturas, sobre todo anglo-americanas, con las que poco se tiene en común, lo que podría explicar por qué hasta ahora no han sido tan efectivos. Por ello, es de vital importancia comenzar por reconocer este hecho e identificar los rasgos culturales de los mexicanos que se pretenden formar en el liderazgo y los de sus potenciales seguidores para, con ello, diseñar programas que les permitan llevar a cabo los cambios que tanto se requieren.

Entre los estudios más citados sobre rasgos culturales y los valores presentes en el mercado de trabajo en diferentes países, se encuentra el que condujeron Geert y Jan Hofstede (2005). Para tal fin, analizaron una gran base de datos de valores en los empleados que trabajaban en IBM entre 1967 y 1971, cubriendo más de 70 países.

A partir de los resultados iniciales y las adiciones subsecuentes, Hofstede y Hofstede (2005) desarrollaron un modelo que identifica cinco dimensiones primarias para ayudar a

diferenciar culturas: alta/baja distancia hacia la autoridad (dificultad o facilidad para establecer un trato de igual a igual entre jefes y colaboradores), individualismo/colectivismo (tendencia a tomar decisiones y conducirse en forma individual o colectiva), masculinidad/feminidad (nivel de aceptación de la diferencia de roles en cuanto al género y si se es asertivo, directo, sin tanto cuidado de las formas; o bien, si se es modesto, amable y diplomático), intolerancia/tolerancia a la incertidumbre (grado en que una sociedad maneja el estrés, asume la incertidumbre y los riesgos), y orientación de largo/corto plazo (planeación de la vida a largo plazo en contraste con las preocupaciones inmediatas).

De este modelo se desprende que entre los países se presentan similitudes culturales que permiten reunirlos en ciertos grupos y diferenciarlos de otros, a partir de la respuesta que cada uno de ellos tendría ante ciertas situaciones. Asimismo, existen diferentes combinaciones de estas dimensiones, por ejemplo, se pueden identificar países como México en el que, a partir de los datos recogidos, se encontró una gran distancia hacia la autoridad, un nivel bajo de comportamiento individual y altos índices tanto de masculinidad como de intolerancia a la incertidumbre<sup>1</sup>. Por otra parte, se identificaron otros países, los escandinavos, en donde el enfoque obtenido es radicalmente opuesto: la distancia hacia la autoridad es muy baja, el comportamiento individual es alto, poseen un índice de masculinidad bajo, poca intolerancia a la incertidumbre y una orientación de largo plazo baja.

Como resultado, los autores sostienen que al lograr identificar cuáles son las dimensiones predominantes en cada cultura, es más fácil explicar sus actitudes y su posible reacción ante ciertos eventos. Una de esas actitudes, que debe estar acompañada por una serie de habilidades es el liderazgo.

La tesis que aquí se sostiene considera que toda persona tiene un potencial de liderazgo que puede desarrollar a lo largo de su vida, por lo que en la medida en que se logre desdoblarse dicho potencial se tendrán más y mejores líderes que impulsen a los mexicanos hacia un mayor nivel de bienestar. En este sentido, toda persona puede constituirse en un líder efectivo, con la visión para percibir las transformaciones que hacen falta, con iniciativa y un enfoque ético y humanista que faculte y motive a los demás miembros del grupo para trabajar en equipo, anteponiendo siempre el bien común a los intereses personales. Así, en la práctica, los líderes serán quienes logren un mayor desarrollo de estas habilidades y en quienes el resto del grupo reconozca un compromiso social y un modo de vida congruente con lo que proponen. El resto de las personas serán los seguidores.

Debido a la enorme competencia entre las naciones por aumentar su participación en el mercado global, resulta urgente para México formar este tipo de líderes comprometidos con la causa común de todos los mexicanos, líderes que sean capaces de revertir la tendencia de los últimos años y promuevan los cambios que el país tanto necesita. De aquí la importancia

<sup>1</sup> No se incluyó a México en el estudio en que se trató de identificar la quinta dimensión: orientación a largo/corto plazo, por lo que no se dispone de datos al respecto.

de diseñar programas de liderazgo que logren desarrollar ese potencial que existe en los jóvenes.

Por lo anterior, y teniendo como responsabilidad ser observadoras de los cambios del país, las IES son las que están directamente llamadas a dotar a la sociedad de personas capaces de impulsar adelante la enorme variedad de organizaciones presentes en la vida de México. Esta tarea, sin embargo, representa un gran reto porque va mucho más allá de las habilidades que se logran sólo mediante las materias específicas del área profesional, ya que se requiere, además, de una formación específica, ética, minuciosa y, sobre todo, práctica en el liderazgo, que permita a un mayor número de futuros profesionistas constituirse como verdaderos líderes.

## Método

La presente investigación pretendió, por una parte, describir los rasgos culturales que tienen un grupo de jóvenes universitarios, con base en las dimensiones reportadas en el estado del arte de la literatura, y por la otra, a partir de la tipología identificada, elaborar algunas propuestas que sirvan como lineamientos para la formación de líderes en el grupo estudiado, toda vez que con modelos y programas contruidos *ad hoc*, dicha formación puede ser más efectiva.

El estudio se llevó a cabo en tres IES mexicanas y dos extranjeras: la Universidad Anáhuac México Sur (UAMS) ubicada en México, D.F., la Universidad Anáhuac de Querétaro (UAQ), en Querétaro, la Universidad Anáhuac de Cancún (UAC), en Quintana Roo, la Universidad Francisco de Vitoria (UFV) en Madrid, España y la Universidad Finis Terrae (UFT), en Santiago, Chile, a las que se denominará en adelante “universidades seleccionadas” y que forman parte de la Red de Universidades Anáhuac. Todas estas instituciones se caracterizan por el compromiso de formación integral sobre una base de formación humana y moral. En cada caso, se llevó a cabo un censo en las licenciaturas del área de negocios (Administración de Empresas, Finanzas y Contaduría Pública, Mercadotecnia y Negocios Internacionales), cuyos estudiantes respondieron el cuestionario que Hofstede y Hofstede (2005) diseñaron, a partir de las cinco dimensiones que definieron en su investigación.

Con base en los resultados obtenidos, se identificaron los rasgos culturales y concepciones presentes en los estudiantes que, cuando no favorezcan un liderazgo como el que se requiere para impulsar la competitividad de la economía mexicana, se buscará sean modificados en esos grupos de alumnos, a través de los programas de formación de líderes que se implementen en lo sucesivo.

## Resultados y discusión

La formación en el liderazgo requiere un estudio previo que permita adaptar los modelos que han sido originalmente concebidos y diseñados para ciertas culturas nacionales a los rasgos

culturales particulares (Hofstede, G. and Hofstede G. J., 2005). El estilo de liderazgo efectivo suele ser particularmente sensible a los rasgos culturales presentes en cada país, y puede llegar a ser la causa del éxito o del fracaso del quehacer del líder que lo emplea (Bass, 1990; Triandis, 2000; Smith, 1998).

En este estudio se lograron identificar los rasgos culturales de los alumnos de las universidades seleccionadas, encontrándose que dichas tipologías son diferentes, tanto respecto a las que en su momento el autor encontró para el habitante promedio en las naciones en las que dichas instituciones se ubican, como para Estados Unidos, país en el que se ha generado la inmensa mayoría de modelos de formación de líderes y con cuya cultura se tiene poco en común. Tales diferencias podrían atribuirse a los cambios culturales que se han dado en casi 40 años en todos los países (tiempo que ha transcurrido desde que se llevó a cabo el estudio de Hofstede, 2005), a que los alumnos encuestados pertenecen a un nivel socio-económico por arriba del promedio del que tiene el país, o a una cultura organizacional muy dominante de la Red de Universidades Anáhuac que realmente estuviera logrando influir en las actitudes de sus alumnos.

De lo anterior, resulta que existen muchas áreas de oportunidad en los alumnos encuestados, cuya atención oportuna y adecuada podría traducirse en la formación de líderes efectivos pero, también, que existen fortalezas propias de la cultura de estas naciones que deberán aprovecharse para lograr un sano equilibrio, que beneficie a las mayorías.

Por lo que se refiere al perfil por universidad, el análisis se enfocó al caso de aquellas avendadas en México. México Sur y Querétaro tienen un perfil similar entre ellas y respecto al que en este estudio se identificó para México como país: baja distancia hacia la autoridad, bajo individualismo, alta masculinidad, baja tolerancia a la incertidumbre y planeación de corto plazo. Por su parte, en el caso de Cancún, sí se encontraron diferencias importantes que llaman la atención; sobre todo porque en su tipología se encuentran rasgos culturales que podrían facilitar la formación de líderes: un individualismo mucho mayor, una masculinidad y una intolerancia a la incertidumbre menor y una planeación a más largo plazo que para las universidades del centro del país. Estos rasgos, pueden deberse a que la población de esa pujante ciudad está compuesta por personas que emigraron de otras ciudades (sobre todo de la capital del país), en busca de mejores oportunidades de trabajo, por lo que suelen tener un perfil más emprendedor.

En cuanto a las variables socio-demográficas, las que permitieron identificar género, edad, carrera que se estudia, promedio de calificaciones, beca y participación en programas de liderazgo, puede concluirse que existe una relación entre ellas y las 5 dimensiones culturales analizadas. Entre estas variables, destacan el género, la carrera, el promedio de calificaciones y si los alumnos tienen beca o financiamiento. En materia de género, las mujeres tienen una tipología menos individualista, más masculina, más intolerante a la incertidumbre y una planeación a más corto plazo.

Estos rasgos podrían ser el resultado de que las mujeres tradicionalmente reciben una educación familiar que suele ser distinta a la de los varones desde la niñez; educación que co-

re, sobre todo, a cargo de las madres y que se caracteriza por inculcar en las niñas el deseo de pertenecer y ser aceptadas más que de competir; y reconocer una postura social diferente a la de los hombres que las sitúa en una jerarquía menor, que afecta la confianza en sí mismas y que no las entrena en el manejo del estrés ni en la planeación, ya que normalmente se considera que esas son preocupaciones propias de los hombres (Díaz Guerrero, 2006).

En cuanto a la carrera que se sigue, señalan un mejor perfil en los alumnos de la licenciatura en Finanzas y Contaduría, situación que podría tener que ver, más que nada, con que los alumnos con esa formación suelen ser más ordenados, rigurosos y previsores que los de otras área de especialización de los negocios.

El promedio de las calificaciones, a su vez, probó estar relacionado con todas las dimensiones excepto la orientación a largo/corto plazo. Los alumnos con calificaciones más altas tuvieron una mayor distancia hacia la autoridad, un menor individualismo, una masculinidad más elevada y una intolerancia a la incertidumbre más alta. Este hallazgo podría apoyar la tesis de que no necesariamente los alumnos con mejor desempeño escolar son los que poseen un mejor perfil para el liderazgo; por el contrario, parecería que los alumnos que logran desprenderse con mayor facilidad de lo establecido y manejar mejor la incertidumbre y el estrés son los alumnos de menores calificaciones.

Respecto a los alumnos con beca o financiamiento, se advirtió una mayor intolerancia a la incertidumbre y un mayor índice de masculinidad en ellos, en relación con los que no la tienen. Esta situación podría explicarse por el estrés y el temor que les ocasiona el perder la beca que tienen y porque una gran parte de ellos proviene de familias con un menor nivel socio-cultural y, por tanto, con una educación que acepta más fácilmente las diferencias de capacidades relacionadas con el género.

En cualquier caso, lo que puede afirmarse, a partir del análisis de este tipo de variables, es que pueden ser una fuente de información muy importante para entender mejor los perfiles de los alumnos y para diseñar programas de formación de liderazgo más *ad-hoc* para ellos (Hofstede, 2001).

Como consecuencia, puede concluirse que el líder ideal, el líder Anáhuac que se pretende formar en las universidades seleccionadas, debe reunir una serie de atributos y habilidades (Rugarcía, 2000) que a continuación se presentan, y que serán indispensables para que pueda convertirse realmente en el artífice de los cambios que se necesitan:

1. Una mística surgida de la idea de servicio a los demás.
2. Conciencia grupal que promueva que todos crezcan y se desarrollen con responsabilidad solidaria con su equipo.
3. Ser líder de sí mismo para identificar objetivos que sean comunes con otros individuos para ser empáticos con ellos e inspirarlos.
4. Cultivar su parte espiritual para el logro de los objetivos comunes con fines trascendentes.

5. Contar con una educación multidisciplinaria.
6. Un enfoque global o cosmopolita que se manifieste en una diversidad cultural y en condiciones socio-económicas distintas.
7. Responsabilidad social.
8. Tener una autoestima que le permita expresar libremente los puntos de vista y opiniones del grupo que lidera.
9. Ser una persona con autonomía, que le habilite a tomar las iniciativas adecuadas para llevar a cabo los cambios necesarios en su entorno.
10. Ser justo y, por tanto, incluyente.
11. Tener una menor intolerancia a la incertidumbre para que sea capaz de responder a los cambios no previstos que surgen continuamente en la vida real.

En relación con las universidades seleccionadas mexicanas, es importante señalar que la formación de líderes, uno de sus objetivos centrales, sigue apoyándose casi exclusivamente en los programas de liderazgo que ofrece; no obstante, dichos programas no se promueven adecuadamente y únicamente algunos alumnos tienen acceso a ellos por lo que su cobertura es muy limitada. Asimismo, no se cuenta con las actividades o prácticas suficientes para que sus miembros desarrollen las habilidades o competencias que se requieren para ejercer el liderazgo o no se les motiva lo suficiente para que participen en ellas; no existen instrumentos para evaluar en forma holística sus resultados y, hasta hace poco, con el plan de estudios 2010 que entró en vigor hace menos de dos años, se reforzó la formación ética que todo líder debe tener (Clinton, 1999; Stone, 2004).

Por otra parte, los modelos de formación de líderes que se emplean para tal fin, son modelos que se han importado de Estados Unidos, principalmente, y que no han sido adaptados a la tipología de los estudiantes de esas instituciones, ni contemplan los rasgos culturales del mexicano promedio (Hofstede, G. y Hofstede, G. J., 2005). Menos aún abordan los estilos de liderazgo más adecuados para el tipo de colaboradores con los que dichos jóvenes habrán de interactuar.

Por ello, y siguiendo lo que las más recientes corrientes de liderazgo recomiendan considerar para formar líderes en jóvenes universitarios, las IES deberán enfocarse en lo siguiente para diseñar programas holísticos, y no solamente teóricos, como a los que las escuelas de negocios tradicionalmente se han enfocado:

- Buscar la excelencia en la educación académica.
- Modificar los planes de estudio, los métodos de enseñanza-aprendizaje y la mentalidad de los profesores y de los alumnos para que la educación se oriente a que éstos últimos logren aprender por sí mismos.
- Incluir en el currículo formal materias de liderazgo obligatorias en todas las licenciaturas.

- Formar, con asignaturas y en forma transversal, todas aquellas competencias genéricas que todo líder requiere para poder construir relaciones interpersonales estrechas, que le permitan incidir sobre la voluntad de las personas y llevar a cabo la gestión de los proyectos que emprendan.
- Diseñar actividades diversas, de carácter obligatorio, que les exijan poner en práctica la teoría sobre liderazgo aprendida en el aula y les ayuden a forjar su carácter.
- Reforzar la formación ética de los jóvenes y de quienes les rodean en el ámbito universitario.
- Crear una conciencia social y de búsqueda del bien común entre los estudiantes.
- Es importante reconocer que la formación de líderes en las universidades requiere, adicionalmente, poder traducir todo lo anterior en formas prácticas y susceptibles de ser evaluadas entre los estudiantes.

## Principales referencias

- Bass, B. M. (1990). *Handbook of Leadership: Theory, Research and Managerial Applications*. New York: The Free Press.
- Clinton, R. (1999). The Transient Effects of Limited Ethics Training. *Journal of Education for Business*. 74(6), 332-334.
- Díaz Guerrero, R. (2006). *Psicología del mexicano*. Mexico: Trillas.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hofstede, G. & Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. New York: Mc Graw-Hill.
- Rugarcía, A. T. (2000). La Formación de Líderes en la Universidad. *Ingenierías*, III(8), 26-36.
- Smith, P. &. (1998). *Social Psychology Across Cultures*. Londres: Prentice Hall.
- Stone, A. (2004). Transformational versus Servant Leadership: A Difference Leader Focus. *The Leadership and Organization Development Journal*. 25(4), 35-71.
- Triandis, H. (2000). Cross-Cultural Industrial Organizational Psychology. *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. 31, 110-128.





## **Influencia del liderazgo del Rector en el logro de la misión de la Universidad**

Diversas instituciones de educación superior son un claro punto de referencia en las principales modas académicas y científicas, ideológicas y sociales, éticas y morales.

El descuido sistemático de lo que realmente hace a la Universidad ser lo que es ha causado una confusión de términos y conceptos que se han generalizado en su uso como si fuesen sinónimos: la Academia, el Liceo, el Ateneo, el Instituto Tecnológico, el Instituto Politécnico, la Escuela Profesional, la Universidad, o toda institución o negocio de tipo instruccional o informativo para estudiantes después del bachillerato.

Se presenta un interrogante crucial: ¿está en juego la esencia y la permanencia de la Universidad? A partir de esta pregunta, surgen otras como: ¿se corre el riesgo de confundir su razón de ser?, ¿cuál es su futuro?, ¿sobrevivirá la Universidad?, ¿quién podrá hacer algo para que su identidad perdure y logre su misión?

La presente investigación pretende comprender la relación que existe entre el liderazgo del Rector y el éxito de la misión de la Universidad.

Existen serias evidencias de que la clave para articular los valores, tradiciones, misión e identidad en la dirección futura de la Universidad es que el propio Rector los encarne (Gamble, 2003). Si el Rector es la persona que guía y dirige a la Universidad, su papel en el desarrollo de la misión universitaria es fundamental.

Son escasos los estudios de una temática similar en relación con los rectores, los cuales suelen basarse en el análisis de las formas de gobierno de la organización universitaria y del cambio institucional (López Zárate, 2001).

El objetivo fundamental de este estudio es mostrar que a partir del ejercicio del liderazgo del Rector es posible preservar la esencia de la Universidad (Nelson 2009) frente al proceso de cambio al que hoy se somete (García Amilburu, 2010).

Se plantea que las transformaciones históricas que ha vivido la Universidad no han sido las mismas transformaciones alcanzadas por el liderazgo de los rectores y de sus formas de gobierno (Ordorika, 2011).

Para lograr los objetivos planteados se llevó a cabo un proceso de investigación cualitativa.

Este trabajo está estructurado en tres partes: un estudio teórico en el que se identificaron, a partir de la investigación, los elementos estructurales de la misión de la Universidad y las transformaciones a través de su historia. Se analizaron los rasgos fundamentales de quienes en ella están constituidos en autoridad y la influencia del liderazgo de sus rectores (Nelson, 2009) para asegurar que lo accidental no disuelva su esencia de servicio al conocimiento de la verdad (Benedicto XVI, 2008) y a la creación de cultura (Garza Medina, 2007). La segunda parte de este trabajo es el estudio cualitativo del proyecto, definiendo el método para la recolección de datos, su clasificación, su estudio y el análisis de la información. Por último se plantean unas conclusiones junto con un elenco de limitaciones y de sugerencias, que van seguidos de nueve anexos de los que surgieron las fuentes informativas.

El análisis de las lecturas en relación con el tema propuesto, la escucha de veinte agentes involucrados en la dirección de instituciones universitarias, la observación de las principales tendencias de la educación superior a nivel internacional, el estudio de los cambios en los sistemas educativos mundiales frente al impacto de la globalización, suscitó la propuesta de los elementos que ayudarán a proteger el porvenir de la Universidad, entre los que en muy destacado lugar se presenta la selección, la formación y el lanzamiento de futuros rectores universitarios.

Las universidades no pueden ser instituciones estructuralmente resistentes al cambio, sino que deben procesar la tradición para adecuarse a los nuevos cambios (Didriksson, 2005). Sin embargo, esta adecuación debe mantenerla firme en la esencia de su misión, que es colaborar con la búsqueda del conocimiento en todas sus manifestaciones y áreas, enseñando y ayudando al ser humano a encontrar la verdad.

## Método

Esta tesis doctoral tiene un abordaje cualitativo por estudiar la realidad en su contexto natural, tal como sucedió, intentando interpretar los fenómenos según el significado que tiene para las personas implicadas. Implicó una serie de estrategias que ayudan a resolver el problema a investigar (Hernández, Fernández Collado y Baptista, 2007), entre ellas, la recolección de una gran variedad de información y de materiales que describen las principales características de rectores universitarios y de su relación con la vida y desarrollo de sus instituciones. El método ha consistido en la realización de entrevistas en profundidad, de cuestionarios por escrito a algunos rectores y ex rectores universitarios, el análisis de contenido de documentos relacionados a 17 universidades representadas por las personas entrevistadas, recabadas de la *web* y de las visitas presenciales con observaciones directas a algunas de las instituciones, y el análisis de texto de los lemas de 575 universidades mundiales.

Se seleccionaron intencionalmente participantes con cierta pluralidad para conocer las principales tendencias. Las instituciones que representaron los informantes clave fueron: universidades públicas, privadas, religiosas, laicas, emergentes y de élite, mexicanas y españolas. Además se visitaron 12 planteles universitarios y se observó el campus, la zona circundante, la población estudiantil y el acceso al Rector.

Como estrategia de recolección de la información se entrevistaron a 20 directivos de Instituciones de Educación Superior en el periodo que abarca aproximadamente los últimos veinte años hasta la fecha de la investigación.

Se diseñó como instrumento una guía de tópicos para la entrevista en profundidad con los mismos temas que se abordaron en la guía para los cuestionarios por escrito, sin embargo se presentaron temas abiertos para facilitar el intercambio de temas en la entrevista hablada.

Participaron para la investigación veinte directivos que fueron elegidos intencionalmente, algunos rectores, ex rectores y fundadores de diversas Universidades e Instituciones de Educación Superior en México y España.

Para las características de los directivos se tomó en cuenta que hayan sido Rectores o directivos, fundadores o cofundadores de sus universidades, que se hayan distinguido por su liderazgo sobresaliente y que su perfil personal haya tenido relación con la vida y misión de la Universidad mientras fue dirigida por ellos.

## **Resultados y discusión**

A partir de los hechos observados se integraron los resultados de la investigación haciendo conjeturas relativas a las conexiones establecidas en los fenómenos estudiados (Martínez, 2004).

Las personas entrevistadas revelaron en sus discursos que las características propias de cada directivo se relacionan con los principales elementos de la identidad de la Institución, e influyen decisivamente en el desarrollo de la misma bajo su liderazgo.

La auténtica vocación a la educación, el correcto conocimiento de la persona humana, el amor por la academia y por el rigor científico, las habilidades de gestión, la visión innovadora, la confianza y buena dirección de un equipo en torno a la misma misión y la coherencia en decisiones influyen en el desarrollo de la Universidad y en el cumplimiento de sus objetivos.

Autores citados en el marco referencial (López Zárate, 2001, Acosta, 2008, Benedicto XVI, 2009 y 2011) evidencian como causas relacionadas al desarrollo cultural de la sociedad la coherencia de los líderes educativos y el cumplimiento de la misión universitaria. Otros autores como Florencio Sánchez (2009) y Benedicto XVI (2008) han expresado también la influencia institucional que las Universidades tienen en la transformación de la cultura y de cada persona.

Llama la atención el hecho de que afecta culturalmente si la Universidad tiene o no una visión reductivista del hombre. Es contrastante conocer posiciones que promueven la separación y especialización de cada Facultad, y la actual tendencia a separar materias, y, por otro

lado, conocer posiciones que promueven el diálogo interdisciplinar basado en una visión sistémica que presenta la integración del conocimiento al servicio del ser humano en la unificación de todos sus componentes. Se percibe el peligro de desintegración en quienes promueven la separación del saber por fines inmediatos. El sentido de *Universitas* es la visión integradora del universo. Cada disciplina es parte de un *Unum*. Al fragmentarse el saber se fragmenta la visión del mundo y del hombre. Se presenta también la teoría de retomar y defender la unidad de la persona en torno al bien personal y común.

Cada Universidad llega a ser reflejo de la cultura de su tiempo, y la cultura de cada tiempo es reflejo también de lo que son sus Universidades.

En cuanto a la misión de la Universidad se concluye que ésta será hoy y mañana la guardiana del saber y del conocer la verdad que, desde cada ciencia, refleja al hombre su grandeza.

Existe, sin embargo, el peligro de que la Universidad, como tal, no permanezca en el tiempo si sus líderes se limitan a funciones administrativas, sin vocación a la educación al servicio del hombre.

¡La verdadera Universidad corre el riesgo de morir y de convertirse en un mero conglomerado de personas que se dediquen a promover la vanidad intelectual o a la promoción y difusión de corrientes o tendencias políticas y culturales que pretendan comercializar y negociar con el conocimiento!

Cuando se fragmenta el saber, se fragmenta la visión del mundo y del hombre. El sentido de *Universitas* ha sido siempre la visión integradora del universo. Es inminente la sinergia que hay entre las distintas ciencias y materias. Cada disciplina es parte de un *Unum*.

El mundo de hoy suele presentar una visión reductivista del hombre. La funcionalidad y los criterios pragmáticos por un lado, los políticos por otro, han olvidado cuidar la unidad integral de la persona en torno al bien personal y común. Es la Universidad la institución que puede rescatar este bien personal y este bien común.

No cabe duda de que cada Universidad llega a ser reflejo de la cultura de su tiempo, y la cultura de cada tiempo es reflejo también de lo que son sus universidades

Concluimos que existe el peligro de perder los ideales y la misión universitaria si sus líderes se limitan a funciones administrativas, sin vocación educativa. Un auténtico líder universitario asimila y hace suyos los valores, tradiciones, misión e identidad de la institución, sólo así es capaz de comunicarlos a todos. La dedicación y coherencia de vida de las autoridades hace que toda la institución se identifique y dirija a su misión.

Los rectores son reflejos vivos de su Universidad, y las universidades son reflejos vivos de su Rector.

Decir “Universidad” es decir búsqueda, investigación, futuro del hombre y de la sociedad. Como fruto de este trabajo se sugieren las siguientes acciones:

1. Normar —o legislar— el proceso de selección de los rectores universitarios.
2. Elaboración de un Manual de funciones básicas del Rector y de los directivos universitarios.

El presente trabajo servirá como parte del material de estudio y capacitación de los futuros directores.

Si los actuales y futuros directivos viven como una verdadera vocación su liderazgo en la Universidad, ésta se convertirá en el sentido de su vida, de su propia misión. Sólo podrá transformar la sociedad y las vidas de quienes la forman si el Rector no entiende a la institución como “su negocio”, sino como la razón y sentido de su existencia.

A partir del estudio teórico sobre la historia y la esencia de la Universidad y su relación con el liderazgo de sus dirigentes, la contrastación con los resultados de la investigación cualitativa nos lleva a deducir que la permanencia de la Universidad en la Historia es inminente. ¡Urgen líderes universitarios que sepan dirigir su misión a la centralidad de la persona y a su dimensión comunitaria!

## Principales referencias

- Acosta Ochoa, A. (2008). *La influencia de los rectores de las universidades públicas en el desarrollo de su institución*. Informe de Investigación para el X Congreso de investigación educativa, área 13, Política y Gestión. UNAM. México, 2008.
- Benedicto XVI. (2008). *Buscar la verdadera sabiduría*. Discurso de inauguración del año académico de las Universidades pontificias y eclesíásticas de Roma, 31 de octubre de 2008.
- Benedicto XVI. (2009). *La verdadera misión de las universidades*. Discurso durante el 70 Aniversario de Libera Università Maria Santissima Assunta (LUMSA), Ciudad del Vaticano, 12 de noviembre de 2009.
- Benedicto XVI. (2011). *La educación universitaria: busca la verdad propia de la persona humana*. Discurso a grupo de profesores universitarios participantes en la Jornada Mundial de la Juventud, Monasterio del Escorial, Madrid, 19 de agosto de 2011.
- Didriksson, A. (2005). *La universidad de la innovación*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Gamble, W. (2003). *Living Logos: Framing the Discourse of the University Presidency*. Dissertation for the degree of Doctor of Education. Department of Advanced Educational Studies Morgantown, West Virginia University, 2003
- García Amilburu, M. (2010). La misión de la universidad en y para el siglo XXI en textos recientes de Benedicto XVI. *Estudios sobre Educación*. 18, pp. 277-293.
- Garza Medina, L. (2007). *El papel de la universidad católica en la actualidad*. Coloquio impartido al equipo directivo y académico de la Universidad Anáhuac México Sur, noviembre de 2007.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. & Baptista, P. (2007). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). México: McGraw-Hill.
- López Zárate, R. (2001). Las formas de gobierno en las IES mexicanas. *Revista de la Educación Superior*. núm. 118.
- Martínez Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Nelson, S. (2009). Success and Failure in the College Presidency. *New England Journal of Higher Education*.
- Ordorika, I., Martínez, J., Ramírez, R. M. (2011). La transformación de las formas de gobierno en el sistema universitario público mexicano: una asignatura pendiente. *Revista de la Educación Superior*, XXXVI, 160, octubre-diciembre, pp. 29-59.
- Sánchez, F. (2009). ¿Nostalgia, mimetismo o nuevo humanismo? Conferencia durante las “Conversaciones Universitarias sobre la Universidad Católica del Siglo XXI”, 29 de enero de 2009 en la Universidad Francisco de Vitoria, Madrid, España.



## **Identidad institucional en estudiantes y profesores universitarios: un estudio en dos universidades mexicanas**

Quienes trabajamos profesionalmente en una universidad, coincidimos en señalar que debemos formar a los jóvenes para una vida digna y productiva, siempre hablamos de la importancia de apoyarlos para desarrollar un proyecto de vida, pero no sólo resulta trascendente considerar la formación de los estudiantes, sino también el desarrollo y crecimiento de otros miembros de la comunidad educativa, como bien pueden ser los profesores. En realidad nuestro lugar de trabajo se convierte en nuestro segundo hogar, ahí vivimos diariamente y vamos construyendo gran parte de nuestra vida.

Las personas aprendemos no sólo de las lecciones en el aula, sino también de las vivencias que se dan en el ambiente institucional en el que nos desenvolvemos, de ahí el interés por analizar la dirección y el liderazgo que se puede desarrollar hacia una comunidad educativa, haciendo de la institución un gran centro de formación y aprendizaje en sí misma.

¿Cuál es la importancia de estudiar la identidad y el sentido de pertenencia que pueden alcanzar los estudiantes y profesores de una universidad? Adentrarse en el estudio de estos aspectos se suscita cuando uno ha vivido varios años dentro de una universidad y ha tenido la oportunidad de advertir que la constancia y responsabilidad que lleva al éxito a un estudiante tiene que ver, en parte, con las experiencias y vivencias que tiene en la escuela, las cuales se pueden convertir en fuente de motivación o desmotivación, en un detonador de retos, de impulsos intermitentes que lo nutren de deseos de logro impulsado por lo que significa “ser parte de”, “ser reconocido como un estudiante de” o como “un egresado de”.

Por su parte, las personas que se dedican profesionalmente a la docencia, reconocen que el principal estímulo de su labor lo constituyen los estudiantes y el valor que les imprime la propia institución educativa. Un docente que se encuentra apoyado y valorado en su lugar de trabajo es un talento que genera más talento, de ahí que no resulte poco importante estudiar su sentido de pertenencia a una universidad.

Mercado y Hernández (2010, p. 232) citan a Henry Tajfel, quien desarrolla una teoría de la identidad social, concibiéndola como el vínculo psicológico que permite la unión de la persona con su grupo, para lograr el vínculo, la persona debe reunir tres características:

Tesis para obtener el grado de Doctor en Liderazgo y Dirección de Instituciones de Educación Superior, presentada en la Facultad de Educación en la Universidad Anáhuac, mayo de 2013. Director de tesis: Dr. Roberto Rodríguez Gómez Guerra.



1. Percibir que pertenece al grupo.
2. Ser consciente de que por pertenecer a ese grupo, se le asigna un calificativo positivo o negativo.
3. Sentir cierto afecto derivado de la consciencia de pertenecer a un grupo.

Como se puede advertir, la pertenencia al grupo es el ingrediente esencial de la identidad social, porque al mismo tiempo que se siente parte de un grupo, el individuo se diferencia de los miembros de otros grupos a los que no pertenece. Por ello se puede decir que el autoconcepto de un individuo está conformado por su identidad social, es decir, el conocimiento que posee un individuo de que pertenece a determinados grupos sociales junto a la significación emocional y de valor que tiene para él o ella dicha pertenencia.

El estudio de la identidad institucional en las Universidades aún es un campo en desarrollo (Cortés, 2012; Coll y Falsafi, 2010) y hay que considerar que dicho estudio se ha desplegado desde diferentes puntos de vista: histórico, psicológico y sociológico, éstos dos últimos vinculados a la teoría de las organizaciones. Se encuentran estudios de la identidad ligados a las universidades enfocados a los actores universitarios: académicos (Henkel, 2000, 2002, 2005) (Sancho, 2010), estudiantes (Weiss, 2012; Contreras, Monereo y Badía, 2010; Scanlon *et al.*, 2007) o investigadores (Hakala, 2009). Existen otras investigaciones más ligadas a la identidad de las profesiones como (Moore y Hofman, 1998; Mérida, 2006); o bien otras investigaciones que se centran en las prácticas culturales del alumnado (Cross, 2004).

Aunque el tema de la identidad se ha abordado, no debemos perder de vista que su estudio es multidisciplinar y por lo tanto contamos con diferentes perspectivas sobre ella.

Como lo apuntan Coll y Falsafi (2010), la identidad ha terminado por adquirir una posición central en las agendas de investigación de diferentes disciplinas; “como resultado, la identidad es ampliamente estudiada como un concepto, como un fenómeno y como una característica humana. Dependiendo de la disciplina desde la que se lleva a cabo la investigación, se define y se aborda de manera diferente” (p. 18).

La tesis tiene su origen en la necesidad de conocer cómo se hace posible la identidad y el sentido de pertenencia en miembros de una comunidad universitaria.

Se elige para el estudio una perspectiva cultural que implica el análisis de las universidades como organizaciones educativas, que desarrollan una cultura organizacional que da lugar a elementos y procesos que van incidiendo en la conformación de la identidad a partir de cómo se organiza y trabaja la universidad, de qué significados, creencias, historias y valores desarrolla y comunica.

Se estudia a dos universidades mexicanas: la Universidad Nacional Autónoma de México, institución pública y a la Universidad Anáhuac México Norte, una de las más prestigiosas instituciones privadas.

La UNAM una de las instituciones más sólidas y nobles con las que cuenta nuestro país, institución emblemática de la Educación Superior, de la investigación, de la cultura, es sin

duda una de las IES que ha logrado generar en su comunidad educativa “orgullo” de pertenecer que permanece y enaltece a quien lo siente. Se ha constituido en la esperanza para cientos de jóvenes que ven en ella la única o la mejor posibilidad para tener acceso a una vida más digna y productiva.

La Universidad Anáhuac México Norte, institución privada de inspiración cristiana que, a sus casi 50 años, da muestra de una madurez institucional y académica que le ha dado la búsqueda incesante por la formación integral de Líderes de Acción Positiva. Institución que se ha ido consolidando académicamente y que ha logrado un reconocimiento y prestigio a través de sus propios egresados y su comunidad académica, sin duda hoy convertida en una de las IES más prestigiadas del país.

La investigación aporta elementos para comprender la importancia de la vida en las Instituciones de Educación Superior retomando el valor de los estudiantes y profesores como personas en constante desarrollo y crecimiento, que encuentran dentro de la Universidad algo más que un conjunto de simples derechos y obligaciones que les implica su rol, sino un gran lugar en donde no sólo se forman y trabajan, sino en donde viven plenamente, se encuentran y se redefinen.

El gran aporte que se brinda a quienes dirigen las Instituciones de Educación Superior, es un esclarecimiento de los elementos que inciden en el sentido de pertenencia e identidad de las comunidades universitarias, para que los tomen en consideración, no como elementos naturales de la vida universitaria, sino como factores que hay que estimular, trabajar y desarrollar por la gran influencia que ejercen en la efectividad del proyecto universitario que se hayan propuesto.

## **Método**

La investigación es de tipo cualitativo aplicando el método etnográfico. Se realizaron entrevistas semi estructuradas a estudiantes y profesores, se visitaron los campus universitarios para observar el ambiente y los elementos de cultura organizacional que dieron la posibilidad de reconocer: pautas de conducta, lenguajes, costumbres, valores, asunciones y elementos identitarios como: emblemas, lemas, escudos, himnos, porras y similares.

Los objetivos de la investigación han sido los siguientes:

1. Conocer los factores que inciden en el sentido de pertenencia e identidad de los estudiantes y profesores a través de sus vivencias y formas de relación con la Universidad.
2. Advertir si existen diferencias en los factores que inciden en el sentido de pertenencia e identidad entre los profesores y estudiantes de instituciones públicas y privadas.
3. Reconocer la relación entre el sentido de pertenencia e identidad y la dirección y gestión institucional.

Para la recolección de información se utilizaron los siguientes instrumentos y técnicas:

Observación directa:

- Notas de campo.
- Grabaciones de video.
- Toma de fotografías.
- Con el fin de recoger la información sobre el ambiente universitario, las formas de organización, los símbolos y la vida cotidiana en las Universidades objeto del estudio.

Entrevista semi estructurada:

- Guión de entrevista.
- Grabaciones de audio y video.
- Para obtener Información de estudiantes, profesores y algunas autoridades universitarias como
- Informantes clave.

Análisis documental:

- Registros documentales.

Con el fin de identificar datos sobre el contexto, la historia y el perfil de identidad de las universidades.

Primero se desarrollaron visitas a las universidades, se procedió a realizar un recorrido general y hacer unas primeras notas para advertir las posibles dificultades de realizar dicho ejercicio de observación. Estas primeras aproximaciones y notas permitieron contar con elementos para diseñar las guías de observación del campus y del ambiente universitario.

También se diseñaron guiones de entrevista y grabaciones de prueba en otra universidad, con el fin de considerar aspectos importantes tales como: forma de aproximarse a los sujetos de estudio, tipo de lenguaje a utilizar, preguntas a realizar y la calidad de las grabaciones.

El análisis de los datos se inició con la codificación a partir del contenido de las entrevistas y las anotaciones de campo. Se continuó con la categorización del contenido de las anotaciones de campo, grabaciones, filmaciones, fotografías, transcripciones de las entrevistas, de los encuentros con estudiantes y profesores y del análisis de contenido de los documentos institucionales. Se procedió a una estructuración de los datos para ir creando una estructura conceptual de sentido de pertenencia e identidad y relacionar todo ello con la teoría. Enseguida se pasó a contrastar los resultados obtenidos de la investigación con otros estudios similares que se presentan en el marco teórico y con base en las preguntas de investigación.

Terminada la fase de contrastación se pasó a la teorización que implica: percibir, contrastar, comparar, agregar, ordenar categorías o grupos de categorías, establecer nexos, enlaces o relaciones. Todo ello con el fin de lograr la síntesis del estudio.

## Resultados y discusión

De acuerdo con los hallazgos de la investigación se advierten factores que inciden en el sentido de pertenencia e identidad de los estudiantes y profesores de una Universidad, y que se encuentran a través de sus vivencias en la institución, las cuales se pueden enmarcar en lo que llamamos cultura organizacional y vida universitaria.

Estos factores culturales son posibles cuando la institución tiene una historia propia que puede convertirse en la base de los ideales que ha definido.

La identidad es un todo más complejo que la sola presencia de símbolos como: escudos, mascotas y playeras, es definirme con los mismos valores de mi Universidad, es apropiarme de ella.

De acuerdo con lo encontrado en la investigación desarrollada en la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Anáhuac México Norte, podemos plantear que los factores que se pueden asociar a la identidad y al sentido de pertenencia son:

- Un claro conocimiento del origen e historia de la universidad, que se comparte y se comunica a sus miembros.
- Una declaración de principios universitarios a través de un ideario, misión, visión u objetivos.
- La transformación de los principios universitarios en elementos de cultura universitaria.
- La representación de los ideales universitarios en elementos portadores de identidad: lemas, escudos, símbolos.
- La existencia de un trabajo de alineación entre la misión, la visión institucional y el modelo educativo y curricular.
- La transmisión adecuada de los ideales universitarios a toda la comunidad de la institución.
- La existencia de diferentes acciones y mecanismos de comunicación institucional que apoyen la transmisión de los ideales universitarios y sus efectos o resultados.
- La presencia de un ambiente universitario libre y agradable.
- La existencia de un campus universitario estructurado con consistencia y congruencia a los fines e ideales que busca la universidad.

De acuerdo con el desarrollo de la investigación con los sujetos participantes, se puede expresar que no existen diferencias en los factores que determinan el sentido de pertenencia e identidad entre los profesores y estudiantes de la institución pública y de la privada que se

estudiaron, pero sí se encuentran diferencias en la forma e intensidad en la que se presentan dichos factores.

Las universidades estudiadas mostraron que cuentan con elementos de cultura organizacional que posibilitan el desarrollar una identidad y por ende un sentido de pertenencia, pero es importante resaltar que ello se ve complementado con el papel de liderazgo que asumen sus directivos, quienes alientan y reavivan, constantemente la historia, los valores e ideales institucionales que van fundando el sentimiento de pertenecer.

Las diferencias que se pudieron advertir entre la universidad pública y la privada, en este caso, fueron las de tamaño, dimensión y complejidad como organizaciones, pero en cuanto a la comunidad universitaria ambas mostraron características similares en cuanto a que son personas que encuentran en la universidad un lugar donde viven, crecen, se desarrollan y esperan obtener los elementos para poder salir adelante en su vida futura. Aquí es importante señalar que también cobra sentido el poder del contexto social en donde están inmersos diferentes grupos, y la representación que ellos tengan de la universidad influye en los sujetos para que éstos decidan a qué grupo desean pertenecer. Por ello se encuentra la gran cantidad de recursos que las Instituciones de Educación Superior como la UNAM y la Universidad Anáhuac, destinan a la información y comunicación con públicos meta como: empresarios, organizaciones no gubernamentales, gobierno, sociedad en general, otros grupos académicos, jóvenes preuniversitarios, entre otros.

A través de la investigación se puede decir que el prestigio es la excelencia percibida por la sociedad y cuando hay prestigio se siente orgullo. En el caso de las dos universidades que se estudiaron, se encontró que sus comunidades de estudiantes y profesores las perciben como instituciones de prestigio y tienen claro la diferencia de cada una contra otras universidades.

A lo largo de la realización de las entrevistas a los profesores de ambas universidades, se encuentran distintas valoraciones sobre la universidad y la forma como las expresan: por ejemplo, las profesoras fueron más sensibles a los aspectos de misión y visión de la universidad, mientras que los profesores se centraban más en apreciar las condiciones de trabajo, los salarios y el tiempo destinado a los estudiantes.

De acuerdo con los resultados de la investigación, se puede apreciar que existen distintos grados de intensidad de la pertenencia a una institución, por ejemplo los hay que sólo se perciben como adscritos a ella, por ser parte de la institución o porque se matricularon o porque trabajan ahí y consideran que reciben así algo de ella. Existen otros quienes tienen un grado más de pertenencia, porque se involucran en algún grupo representativo de la universidad además del correspondiente a su carrera. Hay otros que podemos ubicar en una total pertenencia porque se consideran nacidos en la universidad, desarrollados y crecidos gracias a ésta y que ahora laboran y viven prácticamente en ella.

Ambas universidades estudiadas en esta investigación, mostraron equipos directivos de gran calidad humana, de inteligencia y entrega a la misión de la universidad, por lo que po-

demos afirmar que sí se encuentra una relación entre la identidad y el sentido de pertenencia con la dirección y gestión institucional.

Otro factor que fue posible advertir en la investigación y que fue reiteradamente asociado a la pertenencia es, la “vida universitaria”, que implica ofrecer al estudiante y al docente otras opciones de convivencia y desarrollo en el entorno universitario además de las clases. Así, podemos expresar que no basta sólo con matricularse a la universidad para adquirir su identidad y pertenencia, se requiere de la participación activa del sujeto en prácticas colectivas del grupo en donde se adquiere la consciencia del “nosotros”. La combinación de lo formal e informal es lo que permite generar cohesión de las personas con la organización.

El desarrollo de cada universidad implica una compleja historia institucional, que se comprende mejor cuando se relaciona con la singularidad del contexto y las características únicas de tipo organizacional.

Las historias institucionales se pueden enmarcar en una estructura conceptual común. Los elementos identificados, obtenidos principalmente por la observación, permiten dar cuenta de los valores que sostienen a una comunidad universitaria.

Podemos afirmar que la misión, visión y valores de una Institución de educación superior proporcionan el marco de referencia para el desarrollo de un sentido de identidad, de pertenencia y son generadores de lealtad.

Se debe tener en consideración que la comprensión del mundo universitario, como una realidad que se maneja organizacionalmente, es indispensable.

Las instituciones aquí analizadas: la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Anáhuac México Norte se advierten como instituciones que tienen clara su orientación ideológica, política o religiosa y social, que se proponen en sus objetivos, misión e ideario institucional, lo cual se constituye en el primer ingrediente necesario para fundar la identidad y el sentido de pertenencia en sus miembros.

De acuerdo con lo anterior, una conclusión fundamental de esta investigación es que para generar el sentido de pertenencia e identidad en los estudiantes y profesores de una Universidad se tiene que actuar en varios niveles de intervención, como se muestra a continuación:

a) Nivel personal:

- Ofrecer al estudiante y al docente un proyecto educativo consistente y congruente en su visión y práctica.
- Propiciar espacios de desarrollo personal en diferentes vertientes, además de la vida escolar y académica, ello se logra a partir de las actividades que conforman la vida universitaria
- Contribuir al desarrollo personal de docentes y estudiantes ofreciéndoles una variedad de opciones de involucramiento con la Universidad.

## b) Nivel relacional:

- Fomentar un buen ambiente universitario.
- Propiciar acciones para el encuentro y participación de docentes de diferentes áreas académicas.
- Ofrecer al estudiante espacios de integración y participación con otros estudiantes y la comunidad en general.
- Apoyar la libertad de cátedra en los docentes y en los estudiantes la libertad de pensamiento y de expresión sin olvidar el respeto a la normatividad institucional.

## c) Nivel Institucional:

- Alinear todos los procesos y a todos los miembros de la comunidad con base en el proyecto institucional y educativo que se busca lograr.
- Establecer mecanismos para renovar constantemente las motivaciones del trabajo académico y administrativo.

## d) Nivel estructural:

- Clarificar la misión, visión, valores y principios de la universidad.
- Definir un modelo de gestión que permitirá lograr el proyecto institucional.
- Generar estrategias adecuadas de promoción y comunicación a nivel interno como externo.

La cultura institucional es un importante marco para lograr pertenencia, involucrar a la gente es la clave. La cultura puede contribuir a generar identidad y ésta se convierte en un elemento que puede desarrollar o dar lugar a la pertenencia.

Pareciera posible que toda institución educativa llegase a ser una organización, pero no es verdad, puede existir una institución y contar con un funcionamiento básico, pero puede no haber un conjunto de normas claras, una diferenciación de roles, tareas y niveles jerárquicos claros.

Las organizaciones tienen una identidad propia que las distingue de otra, es así que se pudo comprobar que tanto la Universidad Nacional Autónoma de México como la Universidad Anáhuac han logrado constituirse como verdaderas organizaciones con una identidad propia, que lejos de confundirse con otra institución se han hecho admirar por otras.

Ambas comunidades, la UNAM y la Anáhuac, se pueden reconocer como instituciones sensibles a la persona, a la lucha por lograr un México mejor y nos demuestran que pueden

existir diferencias de identidad, pero que las unen los propósitos comunes que comparten: formar profesionales y contribuir al desarrollo social nacional e internacional con un alto nivel de calidad.

## Principales referencias

- Contreras, C., Monereo, C. & Badia, A. (2010). Explorando en la identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*. 36(2), 63-81.
- Cross, M. (2004), "Institutionalising Campus Diversity in South African Higher Education: Review of diversity scholarship and diversity education". *Higher Education*. 47(4), pp. 387-410.
- Coll, C. & Falsafi, L. (2010). Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos. *Revista de Educación*. 350, 17-27.
- Cortés, V. D. (2011). Aportes para el estudio de la identidad institucional universitaria: El caso de la UNAM. *Perfiles educativos*, 33(spe), 78-90. Recuperado el 26 de octubre de 2012 de: <http://goo.gl/AzT7Rs>
- Henkel, M. (2000), *Academic Identities and Policy Change in Higher Education*, Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- Henkel, M. (2002). L'identité des universitaires: quelle évolution? Le cas du Royaume –Uni. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur-OCDE*. 14(3), pp. 159-170.
- Henkel, M. (2005). Academic Identity and Autonomy in a Changing Policy Environment. *Higher Education*. 49(1), pp. 155-176.
- Mercado, A. & Hernández, A. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia*. 17(53), mayo-agosto, pp. 229-251.
- Mérida, R. (2006). Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea. *Revista electrónica de investigación educativa*. 8(1), 1-18. Recuperado el 22 de agosto de 2012 de: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-merida.html>
- Moore, M. & Hofman, J. (1988). Professional identity in Institutions of Higher Learning in Israel. *Higher Education*. 17(1), pp. 69-79.
- Sancho, J., Creus, A. & Petry, P. (2010). Docencia, investigación y gestión en la Universidad: una profesión tres mundos. (Spanish). *Praxis Educativa*. 14(14), 17-34.
- Scanlon, L., Rowling, L. & Weber, Z. (2007). You don't have like an identity... you are lost in a crowd. Forming a student identity in the first year transition to university. *Journal of Youth Studies*. 10(2), pp. 223-241.
- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes: el proceso de subjetivación. *Perfiles educativos*. 34(135), 134-148. Recuperado el 29 de octubre de 2012 de: <http://goo.gl/94SjIc>





## **Valoraciones sobre involucramiento estudiantil en actividades extracurriculares en una universidad privada mexicana**

El constructo involucramiento estudiantil fue desarrollado por primera vez por Astin (1984), quien estudiando el fenómeno de la deserción escolar descubrió que el principal factor para evitarla pasaba por la participación comprometida y activa del estudiante en el proceso formativo. Así, Astin define el involucramiento estudiantil como la cantidad de energía física y psicológica que el estudiante dedica a su experiencia universitaria. Partiendo de esta consideración, se puede decir que un estudiante involucrado, en términos generales, sería aquél que participa activamente en clase, que estudia o complementa su aprendizaje fuera de ella, que participa en actividades extracurriculares e interactúa frecuentemente con profesores y otros estudiantes.

De acuerdo con Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges y Hayek (2006), el involucramiento estudiantil se encuentra en la intersección entre los comportamientos de los estudiantes y las condiciones institucionales (políticas educativas, recursos, programas y prácticas, soporte y ambiente institucional, etc.). Al respecto, cobra sentido y gran relevancia la atención que prestan las instituciones de educación superior para brindar a los estudiantes una formación integral a través de programas, recursos físicos y una serie de prácticas o actividades formativas, tanto académicas como extracurriculares. Estas últimas, las denominadas actividades extracurriculares, se entienden como toda actividad desarrollada dentro del ámbito educativo, como complemento para el alumno a la formación recibida en el salón de clases, generalmente dependiente de la institución y planificada y desarrollada por ésta (Moriana *et al.*, 2006). Actividades que, aunque no son parte del programa curricular, tienen una misión formativa que va más allá de la mera socialización (Brown, 1999). Algunos ejemplos de estas actividades son: el deporte, el arte y la cultura, actividades de acción social, eventos académicos como conferencias, grupo de liderazgo, entre otras.

Sobre la relevancia de estas actividades en el ámbito universitario, Tinto (2003) se manifiesta con mucha claridad al asegurar que el involucramiento en actividades extracurriculares debe ser la norma y no una excepción de la experiencia estudiantil. Hernández *et al.* (1999)

y Pascarella y Terenzini (2005), dan mayor sustento a esa idea al llamar la atención sobre el hecho demostrado de que el impacto de las instituciones educativas en los estudiantes no se debe a una única experiencia (el currículo formal), sino a un cúmulo de experiencias interrelacionadas, tanto en el salón de clases como fuera del mismo. Tal es la importancia de estas actividades que se ha demostrado que el involucramiento en las mismas está relacionado con permanencia, con mejor desempeño académico, con desarrollo personal y con integración y sentido de pertenencia institucional.

En México son pocos los estudios realizados sobre involucramiento estudiantil, destacando la labor de Adrián De Garay (2001), quien hace una investigación sobre los hábitos sociales y culturales del universitario y su proceso de integración al sistema universitario; de Flores (2005), quien se centró en los factores de involucramiento en estudiantes de alto desempeño académico; y de Torres (2009), quien realizó una medición del nivel de involucramiento del universitario mexicano, arrojando resultados insatisfactorios.

En este marco de referencia, la investigación se planteó con la finalidad de profundizar en el fenómeno del involucramiento estudiantil desde un nuevo enfoque de acuerdo con las principales sugerencias de estudios previos. Por un lado, centrándose en el involucramiento no de forma general sino específicamente en lo que a actividades extracurriculares se refiere; por otro, al hacerlo de forma cualitativa (predominan por mucho los estudios cuantitativos); y finalmente por incluir, además de a alumnos, a otros actores importantes y generalmente excluidos de este tipo de estudios, como es el caso de profesores y administrativos, al mismo tiempo que se permitió la comparación entre opuestos, incluyendo por un lado a estudiantes muy involucrados y a estudiantes poco o nada involucrados, en actividades extracurriculares. El estudio se llevó a cabo en una universidad privada católica de la Ciudad de México.

## **Método**

La investigación es eminentemente cualitativa, ya que el propósito ha sido comprender profundamente el fenómeno a través de percepciones, valoraciones y vivencias de sus protagonistas. No hay por tanto pretensión de medición de datos.

Los objetivos fueron: conocer las valoraciones de los participantes en sentido amplio en relación con el fenómeno; investigar qué factores consideran que influyen en el involucramiento estudiantil en actividades extracurriculares y que consecuencias trae consigo dicho involucramiento; identificar qué prioridad otorgan a los diversos tipos de actividades extracurriculares; y finalmente, proponer acciones concretas para que las IES desarrollen una labor efectiva en cuanto a su oferta extracurricular.

La selección de la muestra fue intencional, en la que se pretendió la representatividad de todos los grupos de interés, pues estuvo conformada por los siguientes grupos de participantes: alumnos muy involucrados en actividades extracurriculares; alumnos poco o nada involucrados en actividades extracurriculares; profesores; administrativos; y adminis-

trativos responsables de la planeación y gestión de las actividades extracurriculares institucionales.

La información fue obtenida a través de ocho sesiones de grupos focales y la aplicación de un cuestionario (estudiantes, profesores y administrativos); y de entrevistas estructuradas (administrativos responsables del ámbito extracurricular institucional).

El procesamiento de la información recopilada de los grupos focales y de las entrevistas obedeció a las cuatro etapas sugeridas por Martínez (2006): categorización, estructuración, contrastación y teorización.

En lo que respecta al cuestionario, único elemento cuantitativo del estudio cuyo propósito fue conocer la priorización de los participantes entre las diversas actividades, se empleó una distribución de frecuencias.

## **Resultados y discusión**

Los hallazgos de la investigación muestran que para los participantes las actividades extracurriculares son un elemento muy importante en el ámbito universitario por contribuir a la formación integral del joven y generar una atractiva vida universitaria. No obstante, deben quedar en un segundo plano en relación con la academia, como complemento de la misma, y la participación en ellas debe ser voluntaria y nunca obligada por parte de la institución.

La existencia de una fuerte apatía estudiantil se revela como un fenómeno estrechamente relacionado en sentido negativo con el involucramiento extracurricular, y que marca en gran medida la experiencia universitaria de los estudiantes.

En cuanto a los factores que pueden determinar el involucramiento, éstos se engloban en tres grandes categorías: el propio estudiante (personalidad, gustos e intereses, madurez, etc.) el entorno del estudiante (familia, amistades, formación escolar previa, contexto educativo y cultural del país, etc.) y la institución (oferta de actividades, ambiente, recursos, fomento, etc.).

Cabe señalar que para los estudiantes involucrados ellos mismos son el principal factor de su involucramiento (es una cuestión interna, de convicción, que predomina sobre circunstancias externas). Sin embargo, para los estudiantes no involucrados los principales factores son externos (la institución y el entorno), de forma que si éstos no son favorables se imposibilita el involucramiento.

En cuanto a las consecuencias, las más importantes son el desarrollo personal y la formación integral del joven así como un mayor sentido de pertenencia e integración con la comunidad universitaria. En tercer lugar aparece la proyección profesional, a través de la adquisición de ciertos hábitos y valores como el liderazgo o el trabajo en equipo y del establecimiento de amistades y relaciones para toda la vida. Es importante subrayar que el desempeño académico sólo aparece como consecuencia indirecta pero no por sí mismo, ya que el involucramiento extracurricular trae consigo una sana distracción que a su vez repercute en un mejor estado de ánimo del joven para afrontar el estudio.

Por tipo de actividad extracurricular, las de carácter académico complementario (conferencias, congresos...) son las mejor valoradas, mientras que las propias de pastoral son las que se consideran como menos prioritarias.

Algunas recomendaciones para las Instituciones de Educación Superior con base en los resultados de la investigación son: involucrar al estudiante en la planificación y desarrollo de la oferta extracurricular, considerando sus gustos, intereses y expectativas; dar la mayor proyección posible a estas actividades (que supongan un reto e incluso se conviertan en algo aspiracional); implementar estrategias que favorezcan la integración y sentido de pertenencia de los profesores, ya que muchos de ellos, sobre todo los que no son de planta, se sienten poco vinculados a la institución más allá de la materia que imparten; crear conciencia en el profesor de la importancia del ámbito extracurricular e invitarlo a ser promotor activo del mismo; y generar una cultura administrativa de conocimiento y promoción de la oferta de actividades extracurriculares.

## Principales referencias

- Astin, A. (1984) *Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education*. Graduate School of Education, University of California.
- Brown, R. (1999). *Extracurricular activity: how does participation encourage positive youth development?* University of Nevada, Reno. Recuperado en agosto de 2012 de: <http://www.unce.unr.edu/publications/files/cy/other/fs9932.pdf>
- De Garay, A. (2001). *Los actores desconocidos: una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: ANUIES.
- Flores, J. (2005). *El fascinante mundo de los estudiantes exitosos. Percepciones de estudiantes de licenciatura de alto desempeño sobre los factores que influyen en su nivel de compromiso e involucramiento estudiantil*. Universidad de Monterrey.
- Hernández, K., Hogan, S., Hathaway, C. & Lovell, C. (1999). Analysis of the literature on the impact of student involvement on student development and learning: more questions than answers? *NASPA Journal*. 36(3).
- Kuh, G., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B. & Hayek, J. (2006). *What matters to student success: a review of the literature*. National Postsecondary Education Cooperative. Recuperado en septiembre de 2010 de: [http://nces.ed.gov/npec/pdf/Kuh\\_Team\\_Report.pdf](http://nces.ed.gov/npec/pdf/Kuh_Team_Report.pdf)
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Moriana, J., Alós, F., Alcalá, R., Pino, M., Herruzo, J. & Ruiz, R. (2006). Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria. *Electronic Journal of research in educational psychology*. 4(8). Recuperado en agosto de 2010 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1983608>
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: a third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tinto, V. (2003). *Student success and the building of involving educational communities*. Syracuse University, Higher Education Monograph Series 1-11. Recuperado en julio de 2010 de: <http://www.marin.edu/WORD-PPT/PromotingStudentSuccess.pdf>
- Torres, F. (2009). *Involucramiento estudiantil del universitario mexicano y su relación con el desarrollo académico y personal*. Tesis Doctoral, Universidad Anáhuac México Norte, México.

## **El liderazgo de rectores-fundadores de universidades privadas en Chile: un estudio de caso**

El estudio tuvo por objeto investigar y determinar la existencia de una forma o tipo de liderazgo propio y característico desarrollado por los rectores de cuatro universidades privadas en Chile, participantes del proceso fundacional del sistema terciario privado, después de la reforma legislativa del año 1981, que permitió la existencia de instituciones privadas de educación superior.

Para el desarrollo de la tesis se decidió por la aplicación de un marco teórico de referencia, a partir del modelo de caracterización del liderazgo y gestión de organizaciones, propuesto por Lee Bolman y Terrence Deal (1984), complementado con los trabajos de Roberto Birnbaum (1988) y Elisa Bensimon (1989a y 1991), que permitiera el análisis y comprensión de los procesos de liderazgo desarrollado por rectores universitarios.

El modelo propuesto por Bolman y Deal nos ofreció la oportunidad de redefinir el concepto de liderazgo más allá de los límites establecidos, al plantear la existencia de un liderazgo integrado, que se nutre de cuatro perspectivas: estructural, recursos humanos, simbólica y política.

Para el desempeño de su gestión, en la perspectiva de Bolman y Deal, los líderes necesitan entender que cualquier suceso o proceso debe atender a múltiples propósitos y que diferentes miembros de la organización (incluido él), pueden operar desde distintas perspectivas. Entre estos elementos claves están la motivación, las restricciones técnicas, la incertidumbre, el conflicto y la dirección que tome la gestión (Bolman y Deal, 1995).

La base teórica propuesta por Bolman y Deal fue complementado con los trabajos de Robert Birnbaum (1988) y Estela Bensimon (1989a y 1991), los que también en su análisis teórico señalan la existencia de cuatro marcos cognoscitivos referenciales, respecto de los cuales es posible reconocer el modo en que organizan sus acciones los líderes.

La teoría del modelo definido por Birnbaum (1988) y Bensimon (1989a y 1991), señala que las personas utilizan diferentes lentes para observar e interpretar o “enmarcar”, el mundo de la organización. Estos marcos terminan transformándose en mapas para lo-

gar comprender una organización e interpretar la efectividad del comportamiento de los líderes.

Para llevar adelante el trabajo de investigación estructuramos una modalidad de análisis y de exposición de los resultados, que nos permitiera ir avanzando desde lo más general hasta lo particular. Esto es, se decidió por una forma de acercamiento al fenómeno de estudio que partiera en primer término del análisis de la teoría del liderazgo, específicamente del liderazgo académico, luego la revisión del contexto histórico donde se fundan las universidades privadas, seguido por la historia fundacional específica de cada institución, hasta llegar a la historia de vida de cada rector y de su gestión como fundador de su universidad.

De este modo lo primero fue revisar las teorías del liderazgo, especialmente lo que se denomina liderazgo académico. La forma de análisis propuesto y adoptado fue la discusión bibliográfica.

En segundo lugar, correspondió a la construcción del marco histórico contextual del sistema universitario chileno entre los años 1967 y 1980, que permitiera entender las circunstancias en que surgen las universidades estudiadas.

A continuación se procedió a la revisión de la historia de cada una de las universidades fundadas por los rectores en estudio, desde la idea original hasta el momento de la fundación y luego la obtención de su autonomía, en este mismo análisis se incorporó una comparación de las estadísticas institucionales a partir de la información pública y luego se revisó el comportamiento de cada universidad en los *rankings* universitarios.

Posteriormente, en un acercamiento final correspondió el trabajo específico con cada rector a través de entrevistas en profundidad y la aplicación de cuestionarios de autoevaluación, además de la entrevista a la autoridad que le siguió en importancia y la aplicación de un Cuestionario a su equipo directivo. Todo ello nos condujo a la proposición de los aspectos comparativos que resultan de dicho análisis, especialmente lo referido a la determinación de la existencia de un tipo de liderazgo específico para los rectores estudiados.

## Método

Se utilizó una metodología de investigación de carácter cualitativo.

El modelo de investigación cualitativo permitió realizar registros narrativos de los fenómenos estudiados mediante técnicas como el análisis documental y de entrevistas profundas a los rectores, y semiestructuradas al directivo que le siguió en autoridad, para identificar la naturaleza de las realidades, su sistema de relaciones y su estructura dinámica.

El análisis cualitativo fue acompañado por dos mediciones cuantitativas específicas, la primera referida a la aplicación del Multifactor Leadership Questionnaire (Bass y Avolio, 1995) adaptado al contexto organizacional chileno por Gloria Zavala y Carolina Vega (2004), a cada uno de los rectores y a los otros miembros del equipo directivo. El cuestionario nos permitió un acercamiento al concepto de liderazgo de rango total propuesto por Bass y Avolio (1995).

Una segunda medición correspondió a la aplicación de un enfoque adicional, mediante el uso del método de Despliegamiento Multidimensional (PREFSCAL), con el objeto de determinar la “cercanía” que existe entre el líder y los sujetos que clasificaban sus cualidades como tal, en concordancia con Schiffman *et al.* (1981) y Real (2001).

Desde el punto de vista del diseño, se decidió por un diseño fenomenológico, dado que este modelo permite enfocar el estudio hacia la revisión de las experiencias individuales subjetivas de los participantes. Permitiendo reconocer las percepciones de las personas y el significado del fenómeno o experiencia de creación de una universidad, siendo esto último el centro de la indagación, junto al liderazgo desplegado por el rector fundador.

El método de verificación de la consistencia interna de los datos fue la triangulación. La que se centró en la búsqueda de puntos comunes, diferencias y particularidades entre las siguientes fuentes: (i) Entrevista en profundidad aplicada a cada uno de los rectores fundadores de las universidades en estudio, (ii) entrevista al directivo universitario que le siguió en autoridad durante su gestión, (iii) aplicación del Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ 5X corta) de Bernard Bass y Bruce Avolio (Bass y Avolio, 1995) adaptado al contexto organizacional chileno por Gloria Zavala y Carolina Vega (2004) a cada uno de los rectores y a los otros miembros del equipo directivo.

## Resultados y discusión

Los resultados obtenidos nos acercaron a la caracterización de las prácticas comunes y específicas de cada rector pudiendo determinarse además las dimensiones específicas de desenvolvimiento del liderazgo, según el modelo de caracterización del liderazgo y gestión de organizaciones, propuesto por Lee Bolman y Terrence Deal (1984), y la propuesta de marco cognoscitivo de Birnbaum (1988) y Bensimon (1989).

- a) La investigación demuestra que el modelo teórico aplicado como referente, se constituye en una herramienta valiosa para la comprensión y análisis de la gestión de un rector universitario. Los cuatro ámbitos definidos por Lee Bolman y Terrence Deal (1984), complementado con los trabajos de Birnbaum (1988) y Bensimon (1989a y 1991), se ajustan adecuadamente para el análisis del tipo de gestión y liderazgo que un rector universitario desarrolla en sus diferentes niveles.
- b) Desde el punto de vista teórico, se observó la prevalencia de un estilo de liderazgo transformacional, lo que establece que el líder que despliega este tipo de liderazgo es capaz de distinguir el estilo apropiado de acuerdo con el contexto, y llevar a cabo acciones que se ajusten a éste, dado que posee un amplio repertorio de conductas. El enfoque postula la presencia de un líder flexible y con un vasto repertorio conductual, que le permita responder con eficiencia a las exigencias de sus seguidores y del ambiente (Hersey, Blanchard y Johnson, 1998). La teoría de Bass recoge estos postulados expuestos por las teo-



rías situacionales, integrándolas a lo que él denominó Liderazgo Transaccional (Den Hartog y otros, 1997).

- c) De las características de personalidad de los rectores estudiados, se desprende que a partir de ellas fueron capaces de fomentar ciertas conductas transformacionales. Sus actuaciones e iniciativas se relacionan con conductas de carisma inspiracional y estimulación intelectual. De este modo el mayor despliegue de conductas transformacionales en los casos estudiados se relacionan positivamente con medidas de motivación para dirigir, satisfacción con el poder que se detenta, sentido de trascendencia y misión, el uso de imágenes con significados compartidos (especialmente visible en la gestión de Manuel Montt), lo que contribuyó al proceso transformacional, aumentando la confianza y ampliando las metas.
- d) La forma o modelo de liderazgo que se adopte no está necesariamente vinculado al conocimiento que el líder tenga de la teoría que la sustenta, prueba de ello la negación misma del concepto en algunos de los rectores.
- e) El liderazgo de los rectores aparece como expresión de su rol, y como parte de su personalidad y de su relación con el poder o como agente de cambio.
- f) Los rectores vieron su cargo y responsabilidad como el punto más alto de sus vidas profesionales; lo observan como un premio y reconocimiento a sus trayectorias.
- g) Existiría una clara evidencia de la importancia que adquiere la estrecha relación de trabajo entre el rector y su equipo directivo en el logro de los objetivos planteados en el proceso fundacional. Los rectores destacan su rol como mediadores y su capacidad para conciliar conflictos.
- h) El espacio de trabajo construido por cada rector le permitió la expresión de sus capacidades personales, habilidades, destrezas para fijar metas, obtener resultados, dirigir, motivar, comunicarse, planear y manejar conflictos.
- i) Asimismo, de manera coincidente con la literatura, cabe señalar que el liderazgo pleno nunca se alcanza, sino que permanece siempre en formación y que sólo es posible determinar una perspectiva evolutiva si se mantiene un dinamismo vigilante sobre la relación que sostienen los líderes con sus seguidores.
- j) La mayor efectividad en los logros se observó cuando existió un despliegue mayor, no exclusivo, de las conductas del liderazgo transformacional. En este sentido, la efectividad también está dada por la presencia del liderazgo transaccional.
- k) En relación con lo anterior, queda demostrado en esta investigación que el liderazgo transformacional aumenta los efectos del liderazgo transaccional, lo que nos lleva a aseverar que el mejor de los líderes típicamente desplegó un liderazgo preferentemente transformacional.
- l) En coherencia con la teoría, los líderes (rectores) observados presentan un perfil de rango total que incluye ambos factores: transformacional y transaccional, no existiendo los tipos puros, sino una mayor proporción hacia un mayor despliegue de características

- de un tipo de liderazgo, más que de otro. No obstante, en nuestra opinión, el liderazgo transformacional aumenta la efectividad del liderazgo transaccional, pero no lo reemplaza.
- m) De lo referido a la necesaria existencia de una visión del rector, en este estudio se desprende que ella fue el resultado de la capacidad del rector de crear un ambiente de diálogo permanente con su equipo directivo. Todo condujo, en cada una de las universidades, hacia ideas o visiones compartidas de un futuro deseable.
  - n) Los rectores realizaron la gestión de comunicación de su proyecto, no solo a través de argumentos racionales, o por la investidura de su propio cargo, sino a través de la observación de ciertos elementos existentes en la propia organización. Por lo anterior, postulamos la presencia de una visión interpretativa, que podría finalmente definir el éxito y la efectividad del liderazgo desplegado.
  - ñ) El liderazgo transformacional, en los casos estudiados, permitió la introducción de nuevas formas culturales y acoger la creación de vínculos más resistentes entre el líder y los seguidores mientras se movilizaron juntos hacia niveles más avanzados de logros.

Los resultados obtenidos en esta investigación dan cuenta de la necesidad de seguir profundizando el estudio del liderazgo de los rectores de universidades, para ello existirían ciertas líneas de investigación que pasamos a enunciar.

## Principales referencias

- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1995). *Multifactor Leadership Questionnaire: Technical report*. Redwood City, CA: Mindgarden.
- Bensimon, E. M. (1989a). The meaning of "good presidential leadership": a frame analysis. *The Review of Higher Education*. 12, 107-123.
- Bensimon, E. M. (1991). The social processes through which faculty shape the image of a new president. *Journal of Higher Education*. 62, 637-660. \* Jstor.
- Birnbaum, R. (1988). *How College Works: The Cybernetics of Academic Organization and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bolman, L. & Deal, T. (1984). *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Den Hartog, D., Van Muijen, J. & Koopman, P. (1997). Transactional versus transformational leadership: an analysis of the MLQ. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 70, 19-34.
- Hersey, P., Blanchard, K. & Johnson, D. (1998). *Administración del comportamiento organizacional. Liderazgo situacional* (7ª ed.). México: Prentice-Hall.
- Real, J. E. (2001). *Escalamiento multidimensional*. Madrid: La Muralla.
- Schiffman, S. S., Reynolds, M. L. & Young, F. W. (1981). *Introduction to Multidimensional Scaling: Theory, Methods and Applications*. New York: Academic Press.
- Zavala, G. & Vega, C. (2004). Adaptación del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MLQ Forma 5X corta) de B. Bass y B. Avolio al contexto organizacional chileno. Tesis para optar al título de Psicólogo, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología (versión electrónica). Recuperado el 1 de octubre del 2007 de: <http://goo.gl/FIxoNY>.