

# Modelos Educativos: ¿Cómo ir en otra dirección?

## MODELOS EDUCATIVOS ALTERNATIVOS

Compiladores  
Patricia Ramírez / Gloria Machain Ibarra



Tomo 2



Internacional

## **Modelos educativos alternativos**

### **Tomo 2**

Título de la Colección:  
Modelos Educativos: ¿cómo ir en otra dirección?

Directora de la Colección:  
M.E.S. Patricia Ramírez

Compiladores del Volumen:  
M.E.S. Patricia Ramírez  
Mtra. Gloria Machain Ibarra

Responsable de diseño:  
L.C.M. Vianey Carolina Casillas Vázquez

Primera Edición:  
Enero de 2016

Derechos reservados conforme a la ley © Universidad  
Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado  
Nervo S/N C.P.: 63155, Tepic, Nayarit, México.  
Teléfono: (311) 211 8800

ISBN Obra Completa: 978-607-7868-90-3

ISBN Volumen: 978-607-7868-93-4

Impreso y hecho en México

## **UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT**

Comité Editorial

Presidente:

C.P. Juan López Salazar  
Rector

Vocales:

Dr. Cecilio Oswaldo Flores Soto  
Secretario General

Mtro. Jorge Ignacio Peña González  
Secretario de Docencia

Lic. José Ricardo Chávez González  
Secretario de Educación Media Superior

Dr. Rubén Bugarín Montoya  
Secretario de Investigación y Posgrado

Ing. Arturo Sánchez Valdés  
Secretario de Servicios Académicos

C.P. Marcela Luna López  
Secretaría de Finanzas y Administración

Lic. Edgar Raymundo González Sandoval  
Secretario de Vinculación y Extensión

M.C. Sara Bertha Lara Castañeda Dirección Editorial

# ÍNDICE

<b><u>Presentación</u></b> .....	6
<b><u>La individualidad en la formación para la investigación</u></b> (Martha Valadez Huízar).....	7
<b><u>Habilidades asociadas al rendimiento académico: estudio del proceso y resultados de una intervención educativa en la Licenciatura de Actuaría de la Universidad Marista</u></b> (Emelia Lorenzana Quintero).....	15
<b><u>Utilización de rúbrica en la clínica de anestesiología dental en la facultad de odontología de la Universidad Autónoma de Sinaloa</u></b> (Gloria Elena Guzmán Celaya, Martha Viridiana González Jiménez Irma Osuna Martínez).....	27
<b><u>La formación de directores en educación básica, una necesidad que nuestras escuelas demandan</u></b> (Laura Cristina Flores Arce, María del Carmen Navarro Téllez).....	35
<b><u>Detección de necesidades para la educación de la sexualidad en adolescentes de un bachillerato con modelo de interacción comunitaria</u></b> (Manuel Jesús Centella Escobedo, Gabriel Hernández Ravell, Wilbert Josué Cardeña Martínez).....	43
<b><u>Evaluación holística en educación continua. Diplomado para docentes de nivel medio superior</u></b> (María Guadalupe Galván Martínez, Héctor Ernesto Ruiz Esparza Murillo, Silvia Guadalupe Ordaz Cortés).....	51
<b><u>Evaluación del logro de competencias docentes de educación media superior en la Universidad Autónoma de Tlaxcala</u></b> (Anna Rocío Tejeda Páez, Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, María Bernarda González Pérez).....	61
<b><u>Validación de un instrumento de lectura crítica sobre historia y filosofía de la medicina para estudiantes de la carrera de medicina</u></b> (Alfredo Díaz Alejandro, Fernando Cárdenas Wong, Valentina Katiuska Rea Rodríguez).....	71
<b><u>El fortalecimiento de la práctica docente a través del fomento de la investigación educativa: un estudio de caso en la Universidad</u></b>	

<u><b>Autónoma de Nayarit</b> (Mónica Olivia Plascencia Bernal, Eva María Montes Reyes, Judith Salazar Celedón).....</u>	82
<u><b>Gestión educativa crítica: aproximaciones</b> (Margarete Moeller Porraz, María del Carmen Navarro Téllez, Xóchitl Castellón Fonseca).....</u>	90

## PRESENTACIÓN

Cumpliendo una vez con su responsabilidad de difundir los resultados de la investigación relacionados con las problemáticas sociales y educativas, así como con la práctica de la docencia y de la extensión de la cultura y los servicios, la Universidad Autónoma de Nayarit auspicia la edición de la segunda colección de libros electrónicos que recopilan resultados de investigación y reflexiones teóricas de docentes, investigadores y estudiantes de la propia Universidad, de Instituciones de Educación Superior de otros estados del país e incluso, de otras IES del mundo, quienes participaron además en el 10º Congreso de Investigación Educativa.

Los programas académicos de Licenciatura en Ciencias de la Educación (CEPPE) y Maestría en Educación (Fomix-PNPC-Conacyt) del Área de Ciencias Sociales y Humanidades, promovieron la publicación de la colección denominada "**Modelos Educativos: ¿cómo ir en otra dirección?**", de la cual se desprende el libro "**Modelos Educativos Alternativos. Tomo 2**", que corresponde al **Volumen III** de la colección, donde se abordan temáticas como educación para la sexualidad, evaluación holística, habilidades asociadas al rendimiento, formación de directivos, rúbricas como instrumentos de mejora del logro de aprendizajes, lectura crítica en carreras como Medicina, formación para la investigación y aproximaciones a una gestión crítica, entre otros.

Se pretende, con las colaboraciones que forman parte de esta colección, contribuir a:

- Discutir las condiciones actuales de los modelos educativos en los tipos y niveles de educación, analizando todas las condicionantes involucradas;
- Reconocer que es posible ir en otra dirección a los parámetros establecidos por la política educativa vigente.

Se pone también en manos -y a consideración- de nuestros estudiantes y colegas, en las IES del país y del extranjero, la posibilidad de retomar algunas ideas, tópicos de discusión, hipótesis, conclusiones o preguntas aquí planteadas, para contribuir a enriquecer el debate permanente sobre los modelos educativos en que se mueve la formación de niños, jóvenes y adultos en el mundo.

La Universidad Autónoma de Nayarit agradece a la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), Universidad de Guadalajara (UdG), Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación (CEPPE), Universidad de Colima (UC), Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE), Universidad de Guanajuato (UG), Universidad de Pamplona Colombia (UPC), Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado (IPEP), Universidad de la Serena Chile (USCH), Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) y en especial agradecimiento a todos los ponentes, conferencistas y asistentes que hicieron posible con sus aportaciones, esta edición.

# **La individualidad en la formación para la investigación**

Martha Valadez Huizar

## **Introducción**

La formación de investigadores implica un compromiso de acompañamiento intelectual y emocional con el estudiante, es una labor de asesoría individualizada. En el transcurso que va desde el ingreso al posgrado a una maestría hasta terminar el doctorado, ocurren transformaciones en los esquemas del aprendizaje del estudiante en las formas de apropiación del conocimiento personal que pueden provocar conflictos cognitivos que afectan el logro académico y el avance del desarrollo del proyecto de investigación elegido.

Por conflicto cognitivo se hace referencia al desafío que ocurre cuando el individuo se enfrenta ante nuevos escenarios educativos que demandan transformar el estilo de pensar acorde con las características y contextos específicos académicos. Por ejemplo, si un estudiante ha desarrollado una forma de pensar analítica, evaluativa, puede tener problemas cuando la instrucción sea revisar un texto y se le pide hablar sólo de las ideas ahí planteadas, o a la inversa. En el posgrado esta situación ocurre constantemente, cada estudiante muestra problemas particulares ante el mismo problema que no se relaciona necesariamente con la capacidad intelectual, sino con otros factores, por ejemplo las formas de procesar la información fomentadas en los estudios que anteceden a su ingreso al posgrado, entre otros.

La preferencia individual de procesar la información generalmente es desconocida tanto por el estudiante como el docente y en ocasiones las dificultades para resolver tareas académicas puede confundirse con deficiencias en el rendimiento académico, que involucra la capacidad intelectual requerida para lograr el aprendizaje esperado.

La educación del posgrado y particularmente la formación de investigadores, tiene la pretensión de desarrollar una actitud reflexiva que implica transformaciones cognitivas en el manejo y análisis de la información aprendidas en el pregrado. Sin embargo, los estudiantes carecen de herramientas para una observación individualizada de este proceso. Ante esta situación, me propuse investigar algunas de las variables que influyen en los estilos de pensamiento (EP), y si el reconocimiento del estudiante de su EP personal podría servirle de apoyo para iniciar una actividad reflexiva sobre su manera de procesar la información que lo condujera a la identificación de algunos problemas en el avance de su investigación. Pretendo mostrar que la formación de investigadores requiere una atención individualizada que implica la observación del estudiante en su situación cognitiva y emocional, aquí trato sólo lo primero.

## **Sustentación**

El concepto de individualidad en el campo de estudio de los estilos es controvertido. Se concibe como la integración de diversos aspectos que constituyen a una persona, algunos interesados en el tema intentan unir los cognitivos, los afectivos y los fisiológicos, otros sólo la cognición y la personalidad y para algunos importa también los ambientales, entre otros aspectos (Valadez, 2009). Parecería obvio decir que estas diferencias en su conjunto determinan los rasgos de personalidad, sin embargo, serían innumerables los aspectos distintivos para determinar las particularidades personales, por ello, es necesario contar con criterios específicos para definirlos (Hervás y Hernández (2004).

En cualquier caso, la postura sobre la individualidad tiene que sustentarse en una teoría del aprendizaje. Un análisis de la relación de las teorías del aprendizaje y los estilos lo encontramos en Alonso, Gallego y Honey (1997), quienes retoman algunas de las principales teorías con bases psicopedagógicas para fundamentar tanto la individualidad del aprendizaje como la ineludible relación entre ambas líneas de estudio.

Una de las principales discusiones sobre la noción de individualidad en los estilos de aprendizaje y pensamiento es su implementación didáctica. Si la educación formal se sostiene en una estructura educativa con normas generales de comportamiento de cómo los alumnos aprenden, se cuestiona en donde quedarían los estilos y si dichas normas serían contraproducentes. Ante estas interrogantes que recurrentemente se presentan e incluso confunde a los docentes interesados en esta visión individual de la educación, Alonso, Gallego y Honey (1997) mencionan la posibilidad de tomar una posición intermedia para observar las diferencias entre los estudiantes y elaborar un diagnóstico de su situación, agregando que “habría pues, que aceptar unas ciertas normas comunes y, a la vez, destacar aspectos individuales y personales de forma conjugable y coordinable (Alonso y Gallego, 2004:4).

El enfoque educativo de centrarse en el alumno no se contrapone a las estrategias educativas generales implementadas en los planes de estudio de cualquier nivel, su pretensión es descubrir la individualidad expresada durante el enfrentamiento del problema o tarea solicitada y atender las dificultades observadas para resolverlas. Es difícil un aprendizaje integral, sin embargo, en el caso de un posgrado donde se busca la independencia intelectual del investigador en ciernes, necesaria para desarrollo de propuestas de investigación, la atención hacia los problemas del manejo de la información relacionada con la gestión de los recursos cognitivos personales podría abonar a este logro. La identificación de los EP puede convertirse en una herramienta pedagógica para el docente y para el estudiante una vía de exploración cognitiva personal.



La visión de la individualidad de los EP propuesta por Sternberg (1999) pretende la integración de la cognición, la personalidad y el aprendizaje formal o informal. Los concibe como expresiones de la inteligencia, los modos de usar los recursos cognitivos de manera personalizada. Estas maneras las desglosa en 13 preferencias personales para usar un estilo de pensar que se configura por un perfil de EP que interactúan entre sí. El que favorece la realización de diagnósticos y revisiones analíticas (EP Judicial), el que permite liberarse de reglas y procedimientos para enfrentar una tarea (EP Liberal), el que amplía la perspectiva de la revisión de un problema (EP Global), el que crea y rompe estructuras para proponer nuevas alternativas (EP Legislativo), así como el que facilita el planteamiento ordenado de metas a lograr (EP jerárquico). Para cada una de estas formas del pensamiento se describe la cualidad cognitiva que la distingue, analizando su expresión de manera relativamente diferenciada, lo que facilita la observación de los modos de resolver problemas específicos en su manifestación externa.

Otros estilos que son expresiones diferenciadas a los anteriores son los EP asociados con el conservadurismo del pensamiento que se caracterizarían por el seguimiento de reglas y procedimientos específicos en la resolución de problemas (EP Ejecutivo), por enfocar la atención y los esfuerzos hacia el acotamiento de un problema (EP Local) y por centrar el interés en problemas cerrados, estructurados (EP Conservador). Otras formas de utilizar la inteligencia según Sternberg (1999), se ponen de manifiesto en la manera de perseguir las metas; distribuir la atención intentando alcanzar varias a un mismo tiempo (EP Oligárquico) o concentrarse en una sola y fundamental (EP Monárquico), así como omitir la definición de metas o dirigir la atención de manera desordenada a una multiplicidad de ellas (EP Anárquico). Finalmente este autor propone dos estilos relacionados directamente con la personalidad; el EP Interno que intenta describir a las personas introvertidas, centradas en sí mismas, a diferencia del EP Externo, presente en las personas extrovertidas, enfocadas en los otros.

De acuerdo a la teoría de los EP son *parcialmente socializados*, esto significa que hay un ambiente que presiona para utilizar o desarrollar ciertos estilos, particularmente los que son premiados. Tratándose de la educación del posgrado, el contexto escolar específico estaría influyendo en el desarrollo de ciertas maneras de pensar necesarias para el dominio del conocimiento del campo disciplinar. También significaría que las formas de pensar aprendidas en el pregrado pueden ser diferentes a las que el posgrado requiere. Este trabajo pretende indagar sobre las variables particulares que afectan el EP del estudiante al ingresar al posgrado y si el reconocimiento de su EP es útil para identificar problemas surgidos en la transición entre los EP fomentados antes de ingresar al posgrado y los que el programa educativo requiere.

Algunos resultados de la investigación encontrados sobre estos cuestionamientos se presentan en Valdez (2011, 2012). En estos trabajos se reportan tres variables que influyen en el avance del proyecto de investigación, dos que lo dificultan y una que es favorable al progreso de dicho proyecto: 1) la oposición encontrada entre el estilo de

pensamiento fomentado en la carrera profesional de origen y los que el programa de posgrado requiere; 2) la reorientación de las metas de interés, dato que muestra la existencia de ciertos EP que impiden la jerarquización de las prioridades de los intereses personales, situación que dificulta la definición de objetos de investigación, y por último se expone que algunos estudiantes tienen un tipo de pensamiento favorable para la actividad investigativa que facilita la extensión de la perspectiva de su formación académica.

En esta investigación se utiliza el Cuestionario de Estilos de Pensamiento de Sternberg (1999) que ha sido validado en diferentes contextos de aprendizaje (Zhang, 1999); para este estudio fue adaptado a la población mexicana. También se diseñó un cuestionario para recabar las percepciones individuales de los estudiantes acerca de la identificación de su EP. Participaron 18 estudiantes de doctorado y 6 de maestría que se encontraban en diferentes niveles del desarrollo del proyecto de investigación.

## **Resultados**

### **EP como posibilidad de indagación cognitiva**

Los resultados muestran que los estudiantes de posgrado encuentran indicios sobre su forma de pensar, mismos que posibilitarían la iniciación de un análisis personal sobre lo que se tendría que hacer según sea la necesidad académica del momento. Esta situación la podemos observar en el caso de un estudiante que al descubrir su escaso desarrollo del EP Global menciona la dificultad derivada de esta forma de pensar diciendo que “mi tendencia de pensamiento global es escasa, efectivamente, las abstracciones me son poco accesibles y debería fortalecer ese aspecto” (PD5).

El descubrimiento sobre la manera de pensar proporciona un dato que facilitaría una actividad reflexiva personal sobre el manejo de la información que individualmente predomina en ese momento. En este caso, el dato es sobre la amplitud de observación de un objeto de estudio, que al avanzar en un proyecto de investigación la necesidad de desarrollarlo es más evidente. Al revelarse al estudiante su preferencia de pensamiento, él mismo se da cuenta de su necesidad para desplegar este EP y sería su decisión iniciar un camino de exploración cognitiva personal. Por esta posibilidad que se abre al conocer el EP personal, algunos estudiosos de los estilos mencionan que pueden convertirse en un importante heurístico, una técnica de indagación y descubrimiento individual (Sandler-Smith, 2009).

Otro indicio para la observación de la apertura de este camino para la indagación cognitiva personal se encuentra en la declaración de otro estudiante cuando menciona los beneficios del descubrimiento de su EP diciendo que “me da claridad en las habilidades que se tienen y sobre todo las que debo adquirir o fortalecer” (P12D).

La percepción desde el involucrado permite analizar la preferencia de pensamiento actual y la posibilidad de desarrollar otros EP. La transición del cambio de EP se orientaría hacia los requerimientos de lo que el estudiante necesita o los solicitados por el programa académico. El proceso de transformación de uno a otro estilo es un tema de importancia en el campo de estudio de los estilos en la educación, la propia teoría de los EP es insuficiente para continuar con el seguimiento de la trayectoria del cambio. Para analizar este tema, sería necesario auxiliarse de otras líneas de investigación psicológicas relacionadas con los estilos y el aprendizaje. Zhang y Sternberg (2009) sugieren este camino para seguir desarrollando la teoría de los EP, encontrando eco con Entwistle y McCune (2009) y Sandler- Smith (2009).

La utilización de los EP como heurístico implica un trabajo personal constante. De acuerdo a los resultados de la investigación, se observan por lo menos cuatro condiciones para lograrlo: la primera, la identificación personal de la existencia de un estilo personal; la segunda, reconocer lo que el contexto está requiriendo; tercero, la disposición para cambiarlo. En este apartado sólo presentamos algunas conjeturas sobre la primera condición, sobre la segunda y tercera hablaremos en los siguientes apartados.

### **Contextualización del EP**

En la teoría de los EP se enfatiza el contexto donde se premia ciertos estilos de pensar. Particularmente en ambientes educativos el influjo de la orientación disciplinar y los objetivos curriculares influyen en la formación grupal e individual. En el caso de ésta última, propósito de este trabajo, el estudiante de posgrado se ve enfrentado entre el EP desarrollado previamente y el EP que la formación específica requiere.

El conflicto cognitivo producto del “choque” entre distintos EP, lo observamos en el participante que tiene un EP orientado hacia el conservadurismo (Ejecutivo) que menciona “se nos enfatiza que en este programa no hay recetas para seguir en la investigación y se me dificulta llevar a cabo este proceso sin una guía (P11D)”. La disonancia ocurre debido a que el EP de esta persona se caracteriza por el seguimiento de reglas y procedimientos y el programa académico le requiere una manera de pensar alejada de lineamientos y de sistemas establecidos para su formación en la investigación. El descubrimiento personal del EP le provoca una reflexión atinada sobre su proceso cognitivo, misma que avanza hacia un nivel cualitativo cuando intentar dar una explicación de su estilo y descubre que “quiero aplicar mi estructura profesional de director de escuela a mi vida de estudiante” (P11D).

La revelación del enfrentamiento entre el EP del pasado y el que el ambiente educativo demanda se expande ante el descubrimiento de que su experiencia profesional y su pertenencia institucional ha influido en la manera de pensar. Llegado

el momento del descubrimiento sobre el conflicto cognitivo personal como las condiciones contextuales que han influido en el EP, un camino posible para continuar es dar vida a la función heurística del EP aunque en ese momento no exista claridad de cómo hacerlo. Para ello, La *disponibilidad* del individuo que lo mueva hacia el cambio involucra la motivación intrínseca. Esta disposición ante el propio aprendizaje nos lleva a plantear otras preguntas de investigación sobre el tema de la adaptación de los EP, es decir, cómo sucede la transición entre un estilo y cómo es que algunas personas tienen mayor facilidad para lograrlo.

## **La disposición individual al cambio**

En este apartado quiero mencionar algunas reflexiones que algunos expertos en el tema de los estilos en la educación han comentado sobre el tema de la disposición al cambio que Entwistle y McCune (2009) lo denominan “la disposición del pensamiento”. Estos autores mencionan que esta disposición se constituye por la sensibilidad (o susceptibilidad), inclinación y capacidad, tres componentes fundamentales de la conducta intelectual como aspectos distintos y lógicamente diferenciados. La sensibilidad, que involucra la consciencia de la ocasión, la detección de cierto tipo de situación que implica la necesidad de apertura y cambio y la consciencia de la motivación y el aprendizaje; inclinación y capacidad para seguir el pensamiento apropiadamente o seguir lo pensado. Generalmente se ha ligado a estos dos últimos, pero se ha observado que los tres son más potentes cuando actúan juntos para alertar o vigilar las situaciones que permiten tomar lugar al pensamiento crítico e imaginativo.

El componente de la sensibilidad trasciende el campo de los EP, se investiga desde la línea de estudio del enfoque de aprendizaje y aprendizaje profundo. La sensibilidad implica la identificación de situaciones y capacidades o estrategias de aprendizaje específicas que pueden ser empleadas para problemas y contextos particulares, pero además vigila o atiende las situaciones que podrían permitir el desarrollo posterior de capacidades y conocimientos. Este tema se ha desarrollado hasta lo que ahora Entwistle y McCune (2009) denominan “disposición para la comprensión por sí mismo”, concepto evolucionado del aprendizaje profundo que involucra la intencionalidad.

La diferencia fundamental entre el aprendizaje profundo y esta disposición se observa en el énfasis de los alumnos para mostrar que ellos entendieron a su manera, actitud que refleja según estos autores una “identidad de su aprendizaje”. Dado la temprana investigación al respecto, no hay suficientes evidencias empíricas sobre esta disposición pero se continúa explorando sobre una pregunta fundamental ¿por qué algunos estudiantes parecen más preparados para responder a la oportunidad de desarrollar sus aprendizajes y su disposición para la comprensión? Algunas líneas que pueden enriquecer el análisis de este tema se orientan hacia la relación de la influencia de la cultura de las disciplinas académicas. Es decir, cómo el

contexto de cada ámbito y la institución entre otros aspectos se reproduce en las formas de aprendizaje y de estilos de pensamiento.

## **Conclusiones**

La teoría de los EP podría ser de utilidad para la formación individualizada en la formación para la investigación. En este trabajo se presentaron algunos resultados que muestran indicios positivos de su posible aplicación para auxiliar al estudiante en el manejo de su EP como recurso para la exploración cognitiva personal, así como para el descubrimiento de las variables que afectan su EP, particularmente los estudios de pregrado y las experiencias laborales. Sin embargo, se requiere un trabajo continuo tanto del docente como del estudiante para desarrollar una estrategia para su utilización como herramienta pedagógica que involucra el compromiso de ambas partes, sobre todo, de la disponibilidad hacia el aprendizaje del estudiante que involucra la motivación intrínseca hacia su proceso educativo. En el caso de los posgrados orientados hacia la investigación, esta motivación se reflejaría en la calidad de investigación realizada.

## **Bibliografía**

- Alonso, C.M., Gallego D.J. y Honey P. (1997). Los Estilos de aprendizaje. Bilbao: Editorial mensajero.
- Alonso.C.M. y Gallego, G. (2004). Los estilos de aprendizaje. Una propuesta pedagógica. [http://www.ciea.udc.cl/trabajos/Alonso-Gallegos](http://www.ciea.udc.cl/trabajos/Alonso-Gallegos.pdf) pdf [Consultado en noviembre de 2008].
- Entwistle, N. y McCune, V. (2009). The disposition to understand for oneself at university and beyond; learning, processes, the will to learn, and sensitivity to contex. In L.-F. Zhang, R. J. Sternberg & S. Rayner (Eds.), *Perspectives on the nature of intellectual styles* (pp. 29-62). New York: Springer.
- Hervás, R.M., Hernández, F. (2004). Diferentes formas de enseñar y aprender: estilos y enfoques de aprendizaje y su aplicación en contextos educativos” [http:// www.ciea.udg.cl/Postulación/files/03\\_52\\_25\\_Abstract\\_rosa\\_hervas.pdf](http://www.ciea.udg.cl/Postulación/files/03_52_25_Abstract_rosa_hervas.pdf) [Consultado en diciembre de 2008]
- Sandler-Smith, E. (2009). A duplex Model of Cognitive. In L.-F. Zhang, R. J. Sternberg & S. Rayner (Eds.), *Perspectives on the nature of intellectual styles* (pp. 3-28). New York: Springer.
- Sternberg, R. J. (1999). *Estilos de Pensamiento*. Barcelona, Paidós. (*Thinking Styles*. Cambridge University Press, New York. Trabajo original publicado en 1997).

- Valadez, M. (2009). Estilos de aprendizaje y Estilos de Pensamiento: precisiones conceptuales. *Educación y Desarrollo XI*,19-30.
- Valadez, M. (2011). Socialización del Estilo de Pensamiento de estudiantes de posgrado: un estudio piloto. En *Aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural*, José M. Román S.; Miguel A. Carbonero M.; Juan D. Valdiviero P. (Coords).Valladolid: Asociación Nacional de Psicología y Educación, 5845-5854.
- Valadez, M. (2012). El manejo de los estilos de pensamiento como herramienta pedagógica. *Memoria in extenso del 8º Congreso de Investigación Educativa*. (Octubre 2012), 126-134.
- Zhang, L. F. (1999). Further cross-cultural validation of the theory of mental self-government. *The Journal of Psychology*, 133, 165–181. doi: 10.1080/00223989909599731.
- Zhang,L-F. y Sternberg.R.J Sandler-Smith, E. (2009). A duplex Model of Cognitive. In L.-F. Zhang, R. J. Sternberg & S. Rayner (Eds.), *Perspectives on the nature of intellectual styles* (pp. 3-28). New York: Springer.

# **Habilidades asociadas al rendimiento académico: estudio del proceso y resultados de una intervención educativa en la Licenciatura de Actuaría de la Universidad Marista**

Emelia Lorenzana Quintero

## **Introducción**

La educación se interesa por el estudio de las “Habilidades (HH)” desde los sesenta, cuando la perspectiva cognoscitivista<sup>1</sup> cambia la visión que se tiene del alumnado, como agentes que sólo reciben conocimientos, para dar lugar a acciones educativas que mejoren el aprendizaje con nuevas estrategias de enseñanza y la “formación metacurricular” que tiene que ver con el “Desarrollo de Habilidades (DHH)”, que fomentan capacidades como la observación, el análisis, la reflexión, la abstracción y la convivencia. Así, en un contexto de equidad, el DHH es un fin en sí mismo. La investigación educativa revela que, en el ámbito universitario, el éxito académico depende, tanto de la preparación escolar recibida, como de las HH consolidadas hasta ese momento, sugiriendo a las Instituciones de Educación Superior promover estrategias y programas acordes con esta meta fomentando el compromiso del alumnado con su propia formación profesional. Por su parte, las universidades buscan propuestas que motiven la autonomía en el trabajo estudiantil “mediante aprendizajes de calidad” y la generación de herramientas que los haga “participar transformadora y proactivamente en su sociedad” (Salas, Morales, Arévalo & Assael, 2010), lo que evidencia la importancia de los procesos cognitivos y sociales en la formación del alumnado. Lamentablemente, a la fecha se carece de metodologías que permitan trabajar estrategias cognitivas y sociales en el aula (Martín, 2001), pero si las HH inciden positivamente en el aprendizaje, entonces una opción viable frente a esta carencia es la estimulación directa de HH, pues:

- Las “Habilidades Cognitivas (HH.CC)” permiten operar directamente con la información para conocer, analizar, procesar y guardar información, para luego recuperarla y aplicarla según convenga. También fomentan la comprensión y el dominio de los temas académicos permitiendo generar conocimientos.
- Las “Habilidades Sociales (HH.SS)” permiten la convivencia con los demás, para intercambiar pensamientos y sentimientos de manera asertiva, sin molestar ni ofender a nadie, transmitiendo conocimientos, enseñanzas y aprendizajes que se traducen en bienestar personal y comunitario, motivando el trabajo en el aula, los procesos de aprendizaje colaborativo y la identidad del alumnado dentro de la escuela.

La **tesis central** de esta investigación es que el DHH tiene beneficios importantes en aspectos educativos pudiendo repercutir en un mejor “rendimiento académico (RA)”. Así se estimulan directamente HH cognitivas y sociales para fortalecer el RA y la formación profesional, pues un mejor RA amplía las posibilidades de éxito profesional. El **objetivo prioritario** del proyecto es identificar las HH cognitivas y

sociales más importantes en la formación del futuro actuario, así como medir el impacto entre el estímulo conjunto de HH.CC y HH.SS en el RA. Así que se tienen **dos objetivos centrales:**

- Identificar cuáles son las HH que debe desarrollar el alumnado de Actuaría para su vida profesional. Estas HH se determinan a partir de los “rasgos del perfil de egreso (RPE)” y las necesidades del “mercado laboral (ML)”.
- Con la información anterior, se diseña, aplica y evalúa una estrategia educativa que fomente el DHH cognitivas y sociales en el “alumnado de Actuaría de la Universidad Marista (Actuma)”, a fin de fortalecer su formación profesional. Para verificar la eficacia del DHH, éste se correlaciona con el RA del alumnado, medido con sus calificaciones escolares semestrales.

### **Problema a tratar**

A partir del 2006, se aprecian generaciones de estudiantes con menor RA en comparación con las generaciones anteriores ¿qué “acciones educativas (AE)” pudieran aplicarse para mejorar esta situación? Este cuestionamiento inicial motiva el trabajo empírico pues la Universidad Marista (UMA) tiene como política de admisión la aceptación de graduados de todos los sistemas de educación media superior como preparatoria (sin importar el área), CCH o vocacional. Esta situación pone en desventaja a los jóvenes que no recibieron una rigurosa formación matemática, pero también a quienes sí la tienen pues están acostumbrados aprender con más rapidez, rigor y profundidad; definitivamente no hay un perfil de ingreso más que el interés por estudiar esta carrera. Cabe aclarar que el plan de estudios de la UMA se basa en el de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en su carrera de Actuaría, que sí considera un perfil de ingreso, siendo necesario homogeneizar<sup>2</sup> los grupos, pues:

- Hay que dar las mismas oportunidades de aprovechamiento académico.
- Esto permite formar un perfil de egreso<sup>3</sup> más uniforme en el alumnado.

Si se considera que el éxito académico influye directamente en las posibilidades de triunfar profesionalmente y que a su vez el RA depende de las HH.CC del alumnado (Edel, 2007), entonces se pueden aprovechar los quince factores intelectuales para el éxito escolar del modelo Meeker-Guilford  $SOI^4$  pues pueden ser evaluados con el *test SOI-LA* y mejorarse con los materiales del *método SOI* y el aprendizaje mediado de estrategias y principios cognoscitivos, como el método  $DHP^5$  de Margarita Amestoy de Sánchez, para transferirlos a los aprendizajes curriculares. Además, si se considera el “*modelo de Piaget (1964) sobre el psiquismo humano*” que se integra por dos fuerzas: “la intelectual y la afectiva” donde una se desarrolla si lo hace la otra, entonces es conveniente estimular las HH afectivas, desde el enfoque social, con la propuesta de la Organización Mundial para la Salud (OMS) de “*Habilidades para la Vida*” y el “*método de entrenamiento de HH.SS de Julia Pades*”<sup>6</sup>.



## Plan de trabajo

Se trata de una investigación proyectiva<sup>7</sup> que propone una intervención educativa (IE) basada en una fase exploratoria que busca atender los rasgos del perfil de egreso y las necesidades del mercado laboral. Dicha IE estimula conjuntamente HH cognitivas y sociales para mejorar el aprendizaje, y por ende el rendimiento académico, aumentando las posibilidades de éxito profesional, pues el aprovechamiento académico incide positivamente en el triunfo profesional.

El estudio empírico se lleva a cabo en un lapso de cuatro años, de septiembre del 2007 a diciembre del 2011 y consta de cuatro momentos:

- Investigación Documental: con un análisis de contenido directo se identifican:
  - Las HH que debe desarrollar el alumnado según los RPE de la UMA.
  - Las HH requeridas por el ML. Para ello se consulta la bolsa de trabajo de la UMA, organizada por el CEDI<sup>8</sup>, en los meses de febrero a julio del 2009.
- Evaluación Diagnóstica: se aplica el test SOI-LA<sup>9</sup> de Mary Meeker, que mide las “HH de aprendizaje (HH.AP)”, a fin de valorar las HH.CC del alumnado a su ingreso. Dicho test se aplica el 4 de diciembre del 2007 a la Generación 2007-2011, y aunque no todos participan, sí lo presenta la mayoría, el “Grupo de Diagnóstico (GD)”. También se recopilan sus calificaciones de secundaria y preparatoria o su equivalente, y se correlacionan con las del primer año de la carrera para medir su impacto en el RA.
- “Intervención Educativa (IE)”: con la información de los incisos anteriores, se diseña y aplica una IE, a manera de taller, a dos generaciones del alumnado buscando estimular sus HH.CC y HH.SS mediante métodos de entrenamiento directo. En este caso se tienen tres grupos en observación, un “Grupo de Control (GC) (Generación 2007-2011)”, un “Grupo Piloto (GP) (Generación 2009-2013)” y una “Primera Generación (G1) (Generación 2010-2014)”.
- Evaluación Final o de Resultados: se analiza el efecto de la IE sobre el RA mediante un análisis de medias haciendo las siguientes comparaciones:
  - El Grupo de Control contra el Grupo Piloto.
  - El Grupo de Control contra La Primera Generación.
  - El Grupo Piloto contra la Primera Generación.

Posteriormente se calcula el coeficiente de correlación entre los grupos intervenidos (GP y G1) y las CS, si dicho coeficiente indica dependencia lineal, entonces se calcula el modelo matemático que los defina, es decir, una fórmula para calcular la calificación de un estudiante en función de sus calificaciones pasadas y el efecto de la IE.

**FIGURA 1:** Plan de trabajo del estudio empírico



Fuente: Elaboración propia.

## Sustentación

- ¿Qué son las habilidades (HH)?

Las habilidades son embalajes cognoscitivos y psicológicos que permiten realizar exitosamente tareas como jugar ajedrez, aprender un idioma y resolver problemas académicos o de la vida diaria. Se desarrollan con la edad y el ambiente de desarrollo (cfr. Piaget; cfr. Vigotsky) siendo decisiva la educación pues, al tener elementos cognitivos, éstos se estimulan con los procesos de enseñanza-aprendizaje, aunque también pueden hacerlo las técnicas “psicopedagógicas de intervención educativa (IE)” (cfr. Feuerstein). Mientras mejores HH se tengan, y que éstas estén en concordancia con los intereses y gustos personales (elementos psicológicos), mayores posibilidades de éxito académico, personal y profesional se tendrán. Al comparar las HH de un niño normal con las de uno autista puede observarse que tanto las HH.CC como las motoras y sociales difieren mucho entre ellos siendo que el niño autista debería tener el mismo desempeño físico pues su cuerpo no presenta variaciones. Esto revela que el componente cognitivo es la base de toda habilidad, aún de las motoras y sociales.

Esta investigación parte del hecho de que la estimulación cognitiva permite un desempeño cognitivo más eficiente al estimular, ejercitar y fomentar las HH.CC

- Habilidades cognitivas (HH.CC)

En términos generales, el cognoscitismo es el marco teórico de las HH.CC pues estudia la estructura mental y sus funciones. Sin embargo, faltan axiomas que expliquen por qué la estimulación cognitiva funciona, pues se sabe que funciona, pero no cómo lo hace. Los elementos y sustentos teóricos que se consideraron en el presente estudio de las HH.CC son los siguientes:

- Desarrollo Cognoscitivo: analiza los procesos mentales que permiten a las personas actuar e irse adaptando a su mundo según su edad y ambiente cotidiano (Sternberg, 1981, 1998) aplicando una de tres perspectivas metodológicas: la psicométrica que mide cambios cuantitativos en diferentes edades aplicando “pruebas o test de inteligencia”, el piagetiano que destaca los cambios cualitativos del pensamiento (Piaget, 1960, 1964), y el procesamiento de la información que analiza los pasos que se siguen al recibir, percibir, recordar y utilizar información (Meeker, 1969; de Sánchez, 1995, 2002). Esta tesis considera los dos últimos enfoques considerando que el piagetiano da lugar a otro modelo al que llamo “*modelo jerárquico de la estructura cognoscitiva (Mojec)*” (Lorenzana, 2014). En sí, este trabajo considera que las HH.CC son diferentes entre el niño y el adulto, y entre los niños de diferentes edades y de diferentes culturas lo que indica la existencia de factores biológicos, de desarrollo y culturales que determinan el tipo de HH.CC que las personas poseen: “*modelo psicogenético de Piaget*” y “*modelo sociohistórico de Vigotsky*”. Donde el factor ambiental es determinante en el desarrollo cognitivo a partir de la cantidad y calidad de trabajo cognitivo estimulado por dicho contexto de desarrollo.
- Funcionamiento Cognoscitivo: también hay que entender cómo se lleva a cabo el proceso de conocer para saber cómo se van construyendo las distintas HH.CC: “*teoría de la modificabilidad cognitiva de Feuerstein*” (Feuerstein, 1980, cit. por Serrano & Tormo, 2000), y “*modelo jerárquico de la estructura cognoscitiva de Lorenzana (Mojec)*” (Lorenzana, 2014).
- Estructura Cognoscitiva (EC): se necesita un modelo que defina las HH.CC, así como sus diferentes funciones y operaciones, y la forma en que estos elementos interactúan. Para ello considero que el “*modelo de la estructura del intelecto de Guilford*” (Guilford, 1967) sirve como base de esta construcción, pues parte del proceso de pensar para su elaboración. Posteriormente, la “*teoría de las inteligencias múltiples de Gardner*” (Gardner, 1993) define un conjunto de HH naturales que las personas llegan a desarrollar, por el hecho de vivir en sociedad, lo cual va completando un *modelo de las HH.CC*.

- Habilidades sociales (HH.SS)

El estudio de las HH.SS encuentra sus bases en la Psicología Social, la Teoría del Aprendizaje Social y la Terapia de la Conducta (Pades, 2003; Caballo, 1993):

- “Teoría de Aprendizaje Social de Bandura”: el comportamiento social se explica

por factores intrínsecos a las personas (procesos cognitivos y motivacionales) y factores extrínsecos (ambientales y situacionales), siendo determinantes el reforzamiento directo, el aprendizaje por observación, la retroalimentación, la práctica de conductas, el cumplimiento de las expectativas positivas de ejecución, las consecuencias de las respuestas y la autorregulación. La persona, el ambiente y la conducta determinan la actuación social.

- Modelos Interaccionistas: la actuación social depende de procesos cognitivos y de conducta que se inician con la percepción de estímulos interpersonales con los que se evalúan diversas alternativas. Estos modelos se centran en la interacción de la persona determinado factores personales y ambientales o situacionales básicos en el desarrollo de HH.SS. La interacción entre personas y situaciones es inevitable por lo que cada quien es un ser activo que da significado a las diferentes situaciones que vive. No obstante, este enfoque carece de suficiente apoyo experimental (Calleja, 1994 cit. por Pades, 2003).
- El Trabajo de Caballo: determina que no existe una teoría sobre las HH.SS, sino que descriptiva y metodológicamente hay conocimientos derivados de trabajos que abordan el tema desde otras disciplinas como la Psicología, la Psicología Social y el área del Aprendizaje.
- Julia Pades: elabora una metodología de entrenamiento de HH.SS que se aplica durante la primera parte de esta investigación.
- Habilidades para la Vida: es una propuesta conceptual desarrollada por la Organización Mundial para la Salud (OMS) en 1986, para el entrenamiento y fortalecimiento de HH psicosociales. Esta metodología se aplica durante la segunda fase del presente trabajo.

## Resultados

- ¿Qué habilidades deben estimularse y fortalecerse?

Para el diseño de la IE, se consideran las HH cognitivas y sociales que requieren los futuros profesionistas con base en dos factores:

- Los requerimientos de HH manifiestos en el “plan de estudios (RPE)”: se revisa el documento oficial correspondiente al plan de estudios vigente, el UMA: Plan 2005, realizándose un análisis de contenido directo donde se identifican verbos y acciones que tienen que ver con analizar, investigar, evaluar, describir, etc. que hacen referencia al DHH que debe llevarse a cabo a lo largo de la carrera.
- La necesidad de HH para el ML: la UMA cuenta con un departamento, el CEDI, que administra la bolsa de trabajo de la UMA. Entre febrero y julio del 2009 se registraron las solicitudes de trabajo para actuarios, y con un análisis de contenido directo, se identifican las HH requeridas por el ML.

Ahora, la siguiente tabla resume los resultados de este diagnóstico.

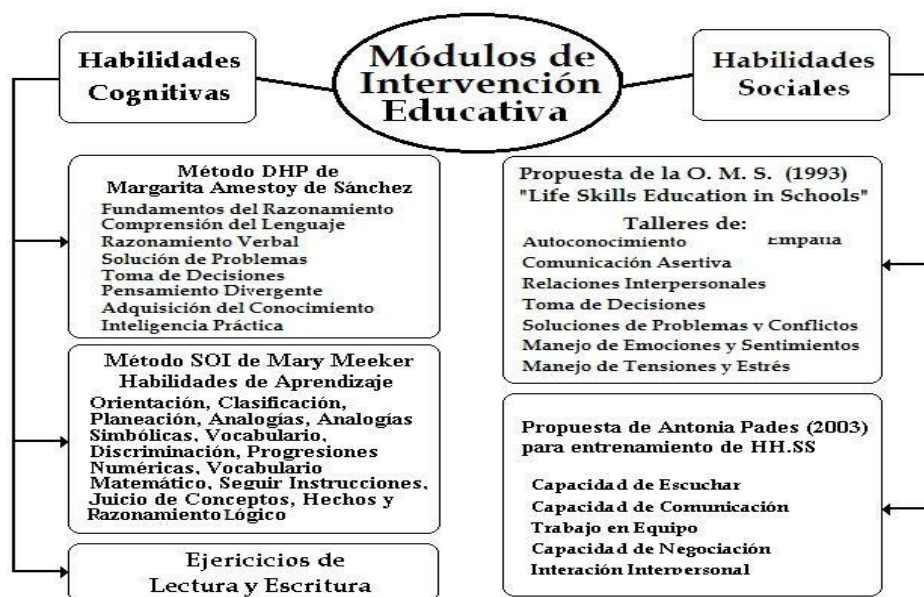
**TABLA 1:** Resumen de habilidades requeridas por el mercado laboral (ml) y las ofrecidas en el UMA: plan 2005

HH REQUERIDAS POR EL ML		HH DEL UMA: PLAN 2005	
HH.CC	HH.SS	HH.CC	HH.SS
HH Verbales	Rel. Personales	Analizar, Sintetizar, Identificar, Comparar, Diferenciar, Seguir Instrucciones, Resolver Problemas, Investigar, Redactar, Leer, Memoria, Calcular, Evaluar, Deducir, Ordenar, Abstraer, Tomar Decisiones, Programar, Reflexionar, Planear y Plantear Hipótesis	Discutir y Exponer
Razonamiento	HH Comunicación		
HH Matemáticas	HH Negociar		
Tomar Decisiones	Rel. Públicas		
Planeación	Manejar Personal		
	Escuchar		
	Trabajo en Equipo		
	Trabajo con Presión		

Fuente: Lorenzana, 2014.

Con la información anterior se diseña la IE que se explica en la siguiente figura 2.

**FIGURA 2:** Esquema de la intervención educativa



Fuente: Elaboración propia.

### Resultados del diagnóstico

- El ML ofrece a los actuarios trabajos donde predomina el tipo ejecutivo (asesores, consultores, ejecutivos de cuenta y analistas), o los “puestos

operativos” (auxiliares, asistentes y becarios) requiriendo principalmente HH verbales, razonamiento, planeación y toma de decisiones, siguiendo las HH matemáticas para los puestos financieros, de seguros y consultoría. En lo social buscan que sus candidatos tengan dominio en sus relaciones interpersonales (comunicación y negociación). Después, con mucha menor frecuencia, siguen las de relaciones públicas y el manejo de personal.

- Los RPE contemplan el DHH cognoscitivas descuidando casi por completo el área social. Sin embargo el perfil de egreso contempla un profesionista seguro en sí mismo, respetuoso, que se adapte a los cambios, que se comuniquen con facilidad y que sepa trabajar en equipo) sin que estos aspectos sean tratados durante su estancia escolar ¿de dónde deben provenir estos conocimientos?, ¿cómo podría la UMA fomentar estos desarrollos? Este trabajo intenta responder a estas interrogantes.
- Al analizar las HH.CC de los estudiantes predominan las HH de razonamiento con puntuaciones hasta de 100, sin embargo el 30% las presenta deprimidas marcando abajo del 50 en una escala del 100. Las HH.AP y las verbales presentan un puntaje de 56.89 ambas, donde las de razonamiento (78.53) y las matemáticas (60.32) son las más altas mientras que las de toma de decisiones (47.11) y Lectura (48.63) las más deprimidas por debajo de 50.
- Al correlacionar las HH.CC de los sujetos se observa que las HH.AP son explicadas por las HH.Ver, HH.Lec y HH.Mat (abstracción) lo que indica que el manejo del lenguaje (verbalizar y leer) es vital para fomentar las HH.CC (HH.AP), así que son importantes el diálogo y la lectura en el trabajo del aula. En segundo lugar están las HH.Pla que tienen que ver con la forma de organizar el aprendizaje, el estudio y la forma de resolver problemas. Se observa que las HH de razonamiento dependen de las HH matemáticas (abstracción) donde se abstrae lo que lo que se aprende, verbaliza y lee, pues las HH.Mat dependen de HH.AP, HH.Ver, HH.Raz y HH.Lec. Finalmente, el lenguaje es decisión personal pues las HH.ToDe explican las HH.Ver y HH.Lec, así que hay que concientizar al estudiante de la importancia de trabajarlo y conquistarlo.
- Comparando las HH.AP y el RA, se ve que a mejores HH.AP mejores promedios en la carrera. Esto da la pauta para trabajar o entrenar las HH.CC de los estudiantes.
- Al correlacionar los diferentes RA se ve que el promedio de la secundaria explica al de preparatoria, pero no tiene que ver con los dos primeros semestres. El promedio de la preparatoria determina los promedios de los dos primeros semestres de la carrera y el promedio del primer semestre de la carrera determina el del segundo semestre.

## **Resultados de la intervención educativa**

En el estudio participan tres generaciones de estudiantes de Actuaría de la UMA: Para incluirlos, han de ser sujetos matriculados en dichas generaciones; aunque no

todos participan porque la participación es voluntaria para las dos primeras generaciones siendo curricular para la última. La **muestra total** tiene 79 estudiantes, 38 hombres y 41 mujeres, cuyas edades oscilan entre 17 y 21 años, de clase media. Son grupos naturales donde la aleatorización no es posible. La muestra se divide en dos grupos experimentales y dos sin tratamiento según los siguientes criterios:

- Grupo de Diagnóstico Gen. 2007-2011 (GD): sólo participan 11 hombres y 8 mujeres (19 sujetos) que voluntariamente aplican el *test SOI-LA*.
- Grupo de Control Gen. 2007-2011 (GC): son 26 sujetos (14 hombres y 12 mujeres) que no reciben tratamiento, en ellos se observa su RA de secundaria, preparatoria y el 1º y 2º semestres de la carrera para compararlo el de los grupos en tratamiento.
- Grupo Piloto (GP): Gen. 2009-2013, integrada por 21 hombres y 15 mujeres de los que voluntariamente participan 30 estudiantes, 15 hombres y 15 mujeres, aplicándoseles la IE un semestre observando su RA de preparatoria y los primeros dos semestres de la carrera.
- Grupo de la 1ª Generación (G1): este grupo corresponde con la generación 2010-2014 que se integra por 14 hombres y 14 mujeres de los que sólo participaron 9 hombres y 14 mujeres (23 estudiantes). Durante y después de la IE se observan sus calificaciones de preparatoria, 1º y 2º semestres.

Para medir la efectividad de la IE se compara el RA del GC en el 1º y 2º semestres de los grupos en tratamiento (GP y G1) mediante un análisis de medias.

**TABLA 2:** Resumen del rendimiento académico de los tres grupos estudiados: control, piloto y 1ª generación

	Promedio Preparatori	Prom. 1o Semestre	Prom. 2o Semestre
<b>Grupo de Control (26 alumnos)</b>	8.01	8.25	8.39
<b>Desviación Estándar</b>	0.84	0.71	0.87
<b>Grupo Piloto (30 alumnos)</b>	8.47	8.65	7.71
<b>Desviación Estándar</b>	0.70	0.79	0.97
<b>Grupo 1a. Generación (23 alumnos)</b>	8.25	8.79	8.63
<b>Desviación Estándar</b>	0.91	0.81	0.75

**Fuente:** Lorenzana, 2014.

Una vez realizado el análisis de medias (Lorenzana, 2014) hay suficiente evidencia para concluir que **sí existe relación** entre la IE y los promedios de calificaciones, pues con dicha intervención el RA se mejora entre cuatro y seis décimas arriba del promedio de la preparatoria o su equivalente.

De los resultado obtenidos, se observa que en los dos primeros grupos (GC y GP) la desviación estándar es mayor que la de preparatoria, mientras que en G1 disminuye lo que implica un mejor comportamiento y control del RA como producto de la IE; es decir, los grupos se hacen homogéneos, lo que hace referencia a un contexto de equidad en cuanto a oportunidades de aprovechamiento y desarrollo. Finalmente, se calcula un intervalo de confianza, con base en la 1ª. Generación, para saber cuánto

se puede mejorar el RA de los grupos de Actuaría si se aplica la IE:

$$\text{Promedio} \pm \frac{2\sigma}{\sqrt{n}} = 8.25 \pm \frac{2(.91)}{\sqrt{23}} = 8.25 \pm \frac{1.82}{4.796} = 8.25 \pm 0.378 ;$$

Es decir, si se aplica la IE con un 95% de confianza el promedio del 1º semestre estará entre el 7.872 y 8.623 lo que implica mejores profesionistas dado su buen RA.

Conclusiones

- El entrenamiento conjunto de las HH.CC y las HH.SS causa un efecto positivo en el RA puesto que mejora los promedios de los dos primeros semestres, considerando como base de cálculo el promedio de la preparatoria y subiéndolo en promedio de 4 a 6 décimas mejorando, también, la desviación estándar de las calificaciones individuales; Es decir, no es lo mismo tener un grupo con calificaciones de 10 y 6 cuyo promedio es de 8 a otro con calificaciones de 8, en promedio 8, pues hay mayor oportunidades de desarrollo y mayor número de estudiantes bien preparados que en el primero.
- Las HH Profesionales que el ML demanda es una meta aún no resuelta que incide negativamente en la formación y desarrollo de todo profesionista pues se demanda que sean creativos, maleables al cambio y muy comprometidos con su entorno y organización. Es necesario que la educación superior plantee estrategias educativas para la formación de estas HH con base en cada carrera o profesión, pues cada una demanda diferentes HH.
- Mediante la enseñanza y el entrenamiento de las HH.SS es posible mejorar las relaciones interpersonales, tan necesarias en un mundo intercomunicado a varios niveles. En particular el ML demanda en los Actuma destrezas tanto de comunicación como de relaciones humanas en su manejo a fin de lograr formar buenos ambientes de trabajo, lograr convencer a clientes, usuarios y jefes de diversas estrategias, planes de trabajo y propuestas de solución además de motivar equipos de trabajo, manejo de personal y buena disposición al trabajo.

**Esta investigación, en mi opinión, constituye que una alternativa para fomentar HH cuyo desarrollo puede dar paso a la construcción de HH Profesionales.**

## **Bibliografía**

Caballo, Vicente E. (1993). Manual de Evaluación y Entrenamiento de Habilidades Sociales. Ed. Siglo XXI de España, S. A. Madrid, España.

Edel Navarro, Rubén (2007). Psicología Educativa: Investigación y Métodos. Psicom Editores. Bogotá D. C., Colombia.

Gardner, Howard (1993). Estructuras de la Mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples. Fondo de Cultura Económica, Colombia, 1995.



- Guilford, Joy P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York, McGraw-Hill.
- Lorenzana, Emelia (2014). *Habilidades Asociadas al Rendimiento Académico: Estudio del Proceso y Resultados de una Intervención Educativa en la Licenciatura de Actuaría de la Universidad Marista*. Tesis Doctoral. Universidad Marista, México, D. F.
- Martín Izard, J. F. (2001). *Enseñanza de Procesos de Pensamiento: Metodología, Metacognición y Transferencias. Aplicación del Programa de Enriquecimiento Instrumental a un Grupo de Sujetos Pre-operacionales*. *RELIEVE*, Vol. 7, No. 2. Consultado el 10 de febrero del 2012 en: [www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_2.htm)
- Meeker, Mary Nacol (1969). *The Structure of Intellect. Its Interpretation and Uses*. Charles E. Merrill Publishing. Columbus, Ohio. EE. UU.
- Pades Jiménez, Antonia (2003). *Habilidades Sociales en Enfermería: Propuesta de un Programa de Intervención*. *Tesis Doctoral*. Universitat de les Illes Balears, España.
- Piaget, Jean (1960). *Psicología de la Inteligencia*. Editorial Psique. Buenos Aires, Argentina.
- Piaget, Jean (1964). *Seis Estudios de Psicología*. Editorial Labor. Colombia, 1995.
- Salas Guzmán, Natalia; Morales Aldunate, Alejandra; Arévalo Berrios, Rita & Assael Budnik Cecilia (2010). *Mejoramiento de Habilidades Cognoscitivas en Universitarios: Resultados de una Intervención Mediada*. *Boletín de Investigación Educativa*. Vol. 25, No. 1, Chile, 2010, pp. 63-78.
- Sánchez de, Margarita (1995). *Desarrollo de Habilidades del Pensamiento: Procesos Básicos del Pensamiento*. 2ª edición. Editorial Trillas. México, D. F. 19º reimpresión, enero 2004.
- \_\_\_\_\_ La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. (2002). *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4, (1). Consultado el 22 de marzo del 2010 en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-amestoy.html>
- Serrano & Tormo (2000). *Revisión de Programas de Desarrollo cognoscitivo. El Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI)*. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (Relieve)*. Núm. 1, Vol. 6. México. Consultado el 2 de febrero del 2011 en: [http://www.uv.es/RELIEVE/v6n1/RELIEVEv6n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v6n1/RELIEVEv6n1_1.htm)
- Silva Laya, Marisol (2011). **7.** El Primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles Educativos*, Vol. XXXIII, 2011, pp. 102-114.

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). México, D. F., México.

Sternberg, R. J. (1981). Intelligence as Thinking and Learning Skills. *Educational Leadership*. Volume 39, Number 1. October 1981, pp. 18-20.

\_\_\_\_\_. Metacognition, Abilities, and Developing Expertise: What Makes an Expert Student? (1998). *Instructional Science* 26. pp. 127–140, 1998.

### Notas:

- <sup>1</sup> Este enfoque estudia el pensamiento y su desarrollo analizando los procesos mentales bajo la influencia del ambiente y del tiempo, lo que da lugar a cambios radicales en el pensamiento.
- <sup>2</sup> Para lograr esta meta, se aplican un método de entrenamiento intelectual directo que permita al alumnado alcanzar mejores niveles de abstracción y aprendizaje.
- <sup>3</sup> El *perfil de egreso* es un conjunto de conocimientos, actitudes, valores, capacidades, destrezas etc. que cada profesión ofrece a la sociedad. Se construye apegado a los principios y conceptos sobre el área profesional, así que es importante garantizar, en la medida de lo posible, el cumplimiento del perfil de egreso de cada carrera.
- <sup>4</sup> *SOI* son las siglas en inglés de “estructura del intelecto” siendo un modelo del intelecto propuesto por Joy P. Guilford (1967) y su alumna Mary Meeker (1969).
- <sup>5</sup> *DHP* son las iniciales del método de entrenamiento directo “*desarrollo de habilidades del pensamiento*” propuesto por Margarita Sánchez en 1985.
- <sup>6</sup> Este método fue diseñado por Julia Pades en el 2003 en su investigación doctoral.
- <sup>7</sup> La *investigación proyectiva*, también se llama proyecto factible, consiste en la elaboración de una propuesta o modelo para solucionar un problema. Intenta responder preguntas sobre sucesos hipotéticos del futuro (de allí su nombre) o del pasado a partir de datos actuales. Se ubican las investigaciones para inventos, programas, diseños.
- <sup>8</sup> *CEDI* significa Centro de Desarrollo Integral. Es un departamento que se encarga de coordinar la bolsa de trabajo de la Universidad Marista. En el 2007 realizaba actividades psicopedagógicas, mismas que han sido suspendidas.
- <sup>9</sup> El *test SOI-LA* es un instrumento en papel y lápiz diseñado por Meeker para evaluar las *HH de aprendizaje (HH.AP)* basado en el modelo “*estructura del intelecto*” de Guilford.

# **Utilización de rúbrica en la clínica de anestesiología dental en la facultad de odontología de la universidad autónoma de Sinaloa**

Gloria Elena Guzmán Celaya  
Martha Viridiana González Jiménez  
Irma Osuna Martínez

## **Introducción**

En la Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma de Sinaloa, [FOUAS] en el 2013 se inició el programa de Lic. En Odontología por competencias, debido a requerimientos o exigencias de una sociedad globalizada reestructurando programas de estudio, ya que se requiere profesionales que además de dominar las habilidades y destrezas que un odontólogo debe cumplir, también existe la parte de la conducta, las actitudes, aptitudes, habilidades del pensamiento, destrezas y valores, en el programa por objetivos no se trabaja en estos rubros. Por lo que en el nuevo modelo académico se debe potenciar en los estudiantes, el que puedan desarrollar estas competencias y se impulsa la parte teórica, práctica y actitudinal.

La educación por competencias tiene una influencia cada vez mayor en las tendencias actuales de educación en ciencias de la salud. Al cambiar el modelo de enseñanza también deben de cambiar las técnicas didácticas y la evaluación del aprendizaje. Sabemos que el docente y el alumno están acostumbrados a evaluación pero debemos concientizar que la evaluación como señalan Stufflebeam (1993) Martínez (2008) es un proceso continuo, sistemático y reflexivo a través del cual se obtiene información cuantitativa y cualitativa pertinente, válida y fiable acerca de un objeto, lo cual permite identificar fortalezas y áreas de oportunidad para emitir un juicio de su valía o mérito y tomar decisiones fundamentadas orientadas a su perfeccionamiento.

Los instrumentos de evaluación son las herramientas y apoyos que el docente utiliza para la recogida de información obtenida a partir de las evidencias y que es relevante para el análisis del grado de obtención de las competencias por parte del alumnado.

Por lo que para incrementarse significativamente la calidad del aprendizaje en la FOUAS se presenta la propuesta de rúbrica, elaborada para la evaluación del grado de adquisición del nivel de competencia específica desarrollado durante el trabajo realizado en la materia de clínica de anestesiología dental.

## **Sustentación**

El presente trabajo, tiene la finalidad de establecer una rúbrica de evaluación en la asignatura de Anestesiología Dental, las rúbricas las define como un instrumento de evaluación que es como un “descriptor cualitativo que establece la naturaleza de un

desempeño”. Es un procedimiento para evaluar las competencias de los estudiantes. Se compone de una escala progresiva de ejecución. Durante (2011).

Es un listado que abarca un conjunto de criterios específicos y fundamentales para valorar el aprendizaje, los conocimientos, las habilidades, y actitudes, logrados por el estudiante en un trabajo o materia particular. Además establece niveles de calidad de los diferentes criterios con los que se puede desarrollar un objetivo, una competencia, un contenido o cualquier otro tipo de tarea que se lleve a cabo en el proceso de aprendizaje.

Se diseña de manera que el estudiante pueda ser evaluado en forma objetiva y consistente, este instrumento permite al profesor especificar claramente qué espera del estudiante y cuáles son los criterios con los que se van a calificar un objetivo previamente establecido, un trabajo, una presentación o un reporte escrito, de acuerdo con el tipo de actividad que desarrolle con los alumnos. En este caso es su desarrollo, en una práctica clínica.

Sirve como un proceso para proporciona auto-evaluación en las distintas etapas del desempeño del estudiante, y concibe más eficiente los criterios dados por el proceso de evaluación del profesor o en convenio con el alumno. Se observan ventajas en cuanto a su uso por los maestros. Suscita perspectivas sanas de aprendizaje pues clarifica cuáles son los objetivos del maestro y de qué manera pueden alcanzarlos los estudiantes. Orienta al maestro para que determine de manera específica los criterios con los cuales va a medir y documentar el progreso del estudiante. Permite al maestro describir cualitativamente los distintos niveles de logro que el estudiante debe alcanzar. Martínez (2008) además proporciona al maestro realimentación sobre la efectividad del proceso de enseñanza que está utilizando, reduce la subjetividad en la evaluación. Ayuda a mantener el o los logros del objetivo de aprendizaje centrado en los estándares de desempeño establecidos y en el trabajo del estudiante.

La rúbrica proporciona ventajas para el alumno ya que permite que el estudiante evalúe y haga una revisión de los criterios de calificación con que será evaluado su práctica clínica de técnicas de anestesiología dental, antes de llevar a cabo la práctica, muestra con claridad al estudiante las áreas débiles y con éste conocimiento solicita tutorías, permite que los estudiantes conozcan los criterios con que serán evaluados, y finalmente proporciona a los estudiantes realimentación sobre sus fortalezas y debilidades, promueve la responsabilidad, aporta criterios específicos para medir y documentar el progreso del estudiante, es fácil de usar y de explicar (Biggs, 2006).

La presente propuesta está encaminada a proporcionar una base firme de evaluación para el aprendizaje de la unidad temática Anestesia Dental. Unidad de aprendizaje muy importante ya que las competencias que desarrolla el alumno se relacionan con otros cursos del plan de estudios, como Anatomía humana, Farmacología, Operatoria Dental, Exodoncia, Endodoncia, Periodoncia, Prótesis Fija, Curación

bucal en la comunidad, Cirugía, Cirugía Bucal, Diagnostico y limitación del daño bucal en la comunidad, Rehabilitación bucal en la comunidad, atención odontológica integrada a la comunidad y Odontopediatría, por lo que es de vital importancia que el alumno domine los contenidos teórico y habilidades planteadas en dicha unidad de aprendizaje .Por otro lado el uso de la rúbrica va a permitir que alumno participe en su proceso de evaluación de manera activa, ya que conocerán el contenido de la rúbrica desde el inicio de curso y se preocuparan por llevar a cabo un mejor aprendizaje. (Hernández y Moreno 2007)

## **Desarrollo y propuesta**

Actualmente se utiliza un formato de evaluación por parte de los docentes, el cual se analiza y refleja que no evalúa los saberes teóricos, prácticos y actitudinales del estudiante. Ya que solo refleja si realizo la práctica pero no evalúa al alumno su proceso enseñanza-aprendizaje. Durante la evaluación los profesores no se involucran en la parte del proceso enseñanza aprendizaje, donde las debilidades que tiene el alumno no se ven reflejadas en la hoja de evaluación que se presenta en la tabla 1, por lo cual no existe una realimentación con el alumno. Perdiéndose la oportunidad de utilizar un instrumento muy eficaz para aumentar y garantizar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

Como ventaja de esta rúbrica, es que el alumno ve el resultado de forma inmediata y de esta manera podrá identificar los rubros en los que se requiere mayor apoyo. Esta rúbrica ofrece una herramienta que estandariza el proceso de evaluación en las prácticas de Anestesiología Dental, y permite que tanto el profesor como el equipo docente de guardias clínicas puedan realimentar al estudiantado y favorece la interacción docente-estudiante.se propone una rúbrica que permitirá evaluar la práctica de técnicas de anestesiología dental.

Gracias a la importancia que tiene la evaluación, en el crecimiento del alumno; en este ensayo se planea una rúbrica que permite evaluar las prácticas de anestesiología dental. En este contexto, las rubricas de evaluación organizan un conjunto de criterios pre-establecidos, para valorar los conocimientos, capacidades y actitudes de una actividad educativa.

## Tabla 1 hoja de evaluación

ANESTESIOLOGIA DENTAL – UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SINALOA- DRA. GLORIA ELENA GUZMAN CELAYA

NOMBRE \_\_\_\_\_ GRUPO 4-5

FECHA	TEORIA	TECNICA	ANESTESICO	ORGANOS DENTARIOS ANESTESIADOS	PRESION ARTERIAL ANTES DE APLICAR AL	PRESION ARTERIAL DESPUES DE APLICAR AL	AUTORIZACION

La hoja de evaluación (tabla1) que se utiliza actualmente solo refleja si el alumno llevó a cabo la técnica pero no indica cuáles son sus debilidades y fortaleza con que cuenta el alumno, ni cuál fue su desempeño durante la práctica.

Se plantea la construcción de una rúbrica analítica que se utiliza para evaluar las partes del desempeño del estudiante, desglosando sus componentes para obtener una calificación total. Puede utilizarse para determinar el estado del desempeño, identificar fortalezas, debilidades, y para permitir que los estudiantes conozcan lo que requieren para mejorar.

Es muy importante definir al principio la planificación y el diseño de la rúbrica, de manera que garanticen la adquisición gradual de los objetivos formativos y el nivel de competencia definido en el marco de la asignatura. Es importante especificar cómo contribuye dicha actividad al proceso de aprendizaje del alumnado y asegurar su coherencia con la metodología docente y el sistema de evaluación.

De tal manera que para poder realizar la rúbrica debemos determinar cuál es la competencia general (Martínez 2008) a desarrollar en la asignatura de Anestesiología Dental, esta versa en: Conoce y selecciona los anestésicos locales para que aplique las diferentes técnicas de anestesia intra-oral, bloqueando las vías de la conducción nerviosa de las estructuras bucales, evitando el dolor durante el tratamiento dental. Además conoce las complicaciones y su manejo, actuando con respeto y ética durante los procedimientos. Con base en esta competencia se diseñara la rúbrica que se plantea.

Para la elaboración de esta rúbrica se tomaron en cuenta además de la competencia que ya se mencionó anteriormente y los saberes teóricos, prácticos y actitudinales. En otras palabras identificar los elementos o aspectos a valorar (Martínez 2008).

SABERES	
Teóricos:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoce la anatomía de cabeza y cuello.</li> <li>- Relaciona la anatomía y función del Nervio Trigémino.</li> <li>- Conoce los diferentes tipos de anestésicos locales, mecanismo de acción, clasificación, ventajas, desventajas, y complicaciones.</li> </ul>
Prácticos:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selecciona el anestésico local de acuerdo al estado de salud del paciente.</li> <li>- Localiza los reparos anatómicos de las ramas II y III del nervio trigémino.</li> <li>- Realiza la técnica de anestésico local en cavidad oral para bloquear las vías de conducción nerviosa.</li> <li>- Resuelve complicaciones durante y después de la aplicación de anestésicos locales.</li> </ul>
Actitudinales:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actúa con seguridad durante los procedimientos.</li> <li>- Establece una relación de confianza y respeto, con el paciente al aplicar las técnicas de anestesia.</li> <li>- Demuestra responsabilidad con los residuos peligrosos biológicos infecciosos utilizados durante los procedimientos anestésicos.</li> </ul>

Como siguiente punto a tomar en cuenta es definir escalas de calificación y criterios. Así como determinar el peso de cada criterio los cuales versan en:

Excelente 10 puntos	Suficiente 8 puntos	Deficiente 6 puntos	Pésimo 5 puntos
------------------------	------------------------	------------------------	--------------------

Y finalmente Revisar la rúbrica diseñada y reflexionar sobre su impacto educativo (Martínez 2008).

Tabla 2. Rubrica propuesta

Rubrica de Evaluación en la Clínica de Anestesiología Dental de la FOUAS.  
Valor 100 %.

Nombre del docente:

---

Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre del alumno:

---

Competencia a desarrollar: Conoce y selecciona los anestésicos locales para que aplique las diferentes técnicas de anestesia intra-oral, bloqueando las vías de la conducción nerviosa de las estructuras bucales, evitando el dolor durante el tratamiento dental. Además conoce las complicaciones y su manejo, actuando con respeto y ética durante los procedimientos.

Criterios de Evaluación	Excelente 10 puntos	Suficiente 8 puntos	Deficiente 6 puntos	Pésimo 5 puntos
Localiza los reparos anatómicos relacionados con la técnica a realizar.				
Selecciona los tipos de anestésicos locales y agujas a utilizar.				
Describe la Técnica anestésica.				
Indica la Dosis Máxima permitida				
Relaciona la técnica con el procedimiento a realizar.				
Explica el mecanismo de acción de los anestésicos locales.				
Establece una relación de confianza y respeto con el paciente.				
Actúa con seguridad durante los procedimientos.				
Demuestra responsabilidad con los residuos peligrosos biológicos infecciosos utilizados.				
Resuelve complicaciones durante y después de la aplicación de los anestésicos locales.				
Puntaje obtenido				
Observaciones.				



## Conclusiones

- El uso de las rúbricas es un método diseñado para facilitar la calificación y acelerarla, así como para proveer de la realimentación a los alumnos, calificando productos auténticos del aprendizaje, de modo sencillo, rápido y consistente de organizar la calificación.
- La propuesta de rúbrica va a estandarizar la evaluación en la unidad de aprendizaje de Anestesiología Dental, ya que cumple con la competencia y saberes plasmados en el programa de estudios de la asignatura.
- Se unificarán criterios de evaluación para que esta sea equitativa, y que pueda ser utilizada por cualquier profesor(a) que este como titular de la materia.
- La parte de observaciones con que cuenta la rúbrica podrá lograrse la realimentación con los alumnos, cuando el alumno recibe una evaluación baja se le podrá indicar que tuvo observaciones y que estas fueron expuestas, logrando convertir las debilidades en cualidades competentes y pertinentes para un desarrollo profesional.
- El que el alumno cuente con esta rúbrica, sabrán exactamente que se está evaluando durante el procedimiento.
- Los roles se modifican: El papel de docente pasa a ser un guía en el proceso de enseñanza- aprendizaje, el alumno pasa a ser protagonista de este proceso ya que el uso de la rúbrica será una guía didáctica, antes la evaluación nos servía detectar lo negativo, errores de aprendizaje, fallas, etc. Destacando muy poco lo positivo que arroja la evaluación. Y lo importante que es que se pueda determinar en qué se debe enfocar el alumno para lograr la competencia.
- No es sencillo implantar, nuevos instrumentos para llevar a cabo evaluaciones exitosas. Por ello es esencial tomar medidas para vencer la resistencia del alumnado y desarrollar una cultura de la evaluación.

*“El propósito más importante de la evaluación no es demostrar, si no para perfeccionar...”*

*(Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J.: 1987, 175)*

## Bibliografía

- Ahumada, P. (2005) Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje. Paidós. España.
- Biggs, J. (2006). Calidad del aprendizaje universitario. Cómo aprenden los estudiantes. Madrid: Narcea.
- Casanova M. (2002) Manual de evaluación educativa. Editorial La muralla, S.A. España.

- Durante, M. Lozano S. Martínez G. (2013) Evaluación de Competencias en Ciencias de la Salud. Editorial Medica Panamericana/ UNAM. México.
- Hernández, P. (2012) ¿Por qué es importante establecer una rúbrica de evaluación? El caso del curso Clínica de Exodoncia y Cirugía. Educación, Costa Rica.
- Hernández, R. Moreno C. Sandra Maritza. (2007). La evaluación cualitativa: una práctica compleja. Educación y Educadores.215-223.
- l'êcuyer, jacques. (2001). La evaluación en la enseñanza superior. Revista diálogo educacional, Brasil.
- López, B. Hinojosa, E. (2001) Evaluación del aprendizaje alternativas y nuevos desarrollos. Trillas. ITESM. México.
- Martínez-Rojas, J.G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: Su construcción y su uso. Avances en medición. México.
- Rueda, M. Díaz-Barriga, F. (2004) La evaluación de la docencia en la universidad. UNAM. México.
- Saavedra, M. (2001) Evaluación del aprendizaje conceptos y técnicas. Editorial Pax. México.
- Maroto, O. (2010). Evaluación de la presentación de caso, clínica de odontología de restaurativas: propuesta de una metodología con rúbrica. Revista electrónica "actualidades investigativas en educación", Costa Rica.
- Martínez, J. (2008) Las rúbricas en la evaluación escolar: Su construcción y su uso. Avances en medición.
- Zarzar, C. (2005) La evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. Editorial Patria. México.

# **La formación de directores en educación básica, una necesidad que nuestras escuelas demandan**

Laura Cristina Flores Arce  
María del Carmen Navarro Téllez

## **Introducción**

Desde siempre, tanto en empresas de diferentes giros como en el sistema educativo, se ha pensado en el aprendizaje para los recursos humanos, ya que éste es un factor influyente en el progreso de un país, si bien en el ámbito educativo no se ha dado mucho, éste debe de servir como oportunidad de formación a través de la capacitación.

Actualmente el sistema educativo ha dado un cambio gracias a la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) rompiendo con los viejos paradigmas educativos permitiendo obtener un proceso de formación donde adquieren conocimientos, actitudes y destrezas para desenvolverse para el resto de su vida.

Estos nuevos cambios de paradigmas que están sucediendo en el sistema educativo mexicano están obligando a los recursos humanos a estar en un proceso de administración diferente, en donde al mismo tiempo se le permita al directivo capacitarse y tener un mejor desarrollo integral, intelectual y favorable para el progreso de la organización. Este proceso propone la formación del ser humano bajo principio de convivencia, solidaridad, cooperación, unidad e integración.

Dentro del sistema educativo se requiere que los directivos de educación primaria estén en un proceso de formación permanente donde obtengan competencias para entender y mejorar la escuela como organización y además atender todos los asuntos relacionados con la evolución adecuada de la misma. Los directivos son los principales gestores de las escuelas, así mismo se encuentran a cargo de la institución, por lo tanto tiene la responsabilidad de planificar, organizar, coordinar, dirigir y evaluar todas las actividades que se llevan a cabo.

Por esta razón los directores tienen que estar en un proceso de formación que les permita adquirir los conocimientos, habilidades y actitudes para que puedan tener un mejor desenvolvimiento en sus funciones administrativas. Los directivos para poder aplicar estas funciones requieren de un proceso de formación, ya que, no es suficiente con la que han recibido durante su formación como docente, ni la adquirida a través de la experiencia, es necesario que estén en continuo actualización para que coloquen sus conocimientos en prácticas y exista un mejor desenvolvimiento en su gestión administrativo, para que, todo en conjunto se lleve en un ambiente de armonía y atendiendo las principales demandas que requiere el sistema.

## **Sustentación**

La formación de directores en educación básica, es un tema importante que en los últimos años ha estado cobrando una mayor importancia, ya que después de que la Secretaría de Educación Pública en México, (SEP) inició el proceso de reforma de la gestión desde los años noventa (Zorrilla y Pérez-Martínez, 2006), todavía se accede a la dirección a través de un concurso estatal basado en un sistema de acumulación de puntos denominado “escalafón” en el cual el SNTE juega un rol preponderante (Vallejo, 2006) o por una comisión temporal acordada por el inspector y el delegado sindical.

Sin embargo el proceso de reforma inicia en 2002 con la Reforma Integral a la Educación Secundaria (RIES), seguida de la Reforma de Educación Preescolar en 2004 y por la Reforma a la Educación Primaria en 2009; las cuales constituyen la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) que tiene como uno de sus objetivos el de vincular los niveles de la educación básica (SEP, 2005); dentro de sus funciones que pondera la RIEB es la Formación de Directivos posicionando a la gestión escolar como uno de los factores más relevantes a la hora de elevar la calidad y el rendimiento escolar (SEP, 2008; 22).

Por otra parte, el acceso y la formación que reciben los Profesores del nivel para acceder al puesto de directores, donde el acceso al cargo ha encontrado apenas una regulación con la citada Alianza por la Educación (ACE) que plantea que el acceso a la docencia y a las plazas de Dirección a partir del Ciclo Escolar 2009-2010 sería a través de exámenes de oposición públicos (SEP-SNTE; 2008), previamente.

Y aún en la actualidad ganar una plaza de Director conlleva desde la asignación discrecional hasta la participación en un concurso escalafonario donde los Profesores obtienen puntos realizando actividades que principalmente los especializan como profesores frente a grupo y no necesariamente como Directores. Barrales y Medrano (2011:98) mencionan que *“en México, para acceder a la función directiva en escuelas públicas no es necesario demostrar competencias profesionales al cargo”*. De tal manera, la experiencia en el cargo ha sido el único común denominador de quienes ostentan una Dirección escolar, elemento que ha reducido y legitimado el cargo de director como una forma de control político (Calvo, 1999; Arnaut, 1999) sesgando su actuación a prácticas meramente administrativas y de control.

## **El por qué de la formación de directores**

Hay una gran diversidad de puntos de vista sobre la necesidad de formación para los puestos de dirección y liderazgo. Desde quienes afirman que la formación de directores es la más importante que puede haber (Gairín, 1998), hasta aquellos que mantienen que no es necesaria ninguna formación específica para la dirección.

Existen diversas opiniones y consideraciones sobre la necesidad o no de una formación específica para el liderazgo y la dirección. Dependiendo del contexto y ámbito de las instituciones, hay quienes enfatizan la experiencia y la práctica en el puesto directivo como el valor supremo minusvalorando la formación ad hoc. Contrariamente, existen otras opiniones que estiman que la ocupación de un puesto directivo sin formación es un verdadero dislate.

Por supuesto, las opiniones no son más que opiniones. Desgraciadamente, no se dispone de datos definitivos sobre los efectos de la formación de directores (incluyendo la dirección y el liderazgo), si se exceptúa que los que hacen referencia a la competencia y a la entrega, fundamentales para aquellos que dirigen o gobiernan. Que aunque no se cuenta con datos sobre los efectos determinados de los programas de formación, sigue vigente la pregunta clave con relación a dicho proceso, independientemente de la labor y donde se realice ésta, se ve reflejado un aprendizaje que capacite a la persona para realizar su tarea. Entonces, la preparación se precisa para conseguir una capacitación eficaz a la hora de desempeñar el trabajo de la dirección.

Más en concreto, ¿existe algún fundamento para la formación de directores de centros? Ciertamente el PROSEDU 2013-2018 dentro de su objetivo número 1 plantea la necesidad de *“Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población”* (Publicado en el Diario Oficial de la Federación 13/12/13). Sin embargo, los directores tratan aspectos muy semejantes a los de un profesor: enseñar y educar, llevar a cabo un programa académico, cuestiones de orden y disciplina, ayudar y orientar a los estudiantes, facilitar el desarrollo y crecimiento de los estudiantes, tener interés por la comunidad y contribuir al bien social. Pero entonces, entre el trabajo de un profesor y de un director se dan diferencias muy importantes, que hasta ahora parecen no ser tomadas en cuenta, ya que los dirigentes de los Centros Escolares llegan al puesto sin formación alguna.

## **El contexto de la dirección escolar en México**

El proceso de transformación que inicia en 2002 con la Reforma Integral a la Educación Secundaria (RIES), seguida de la Reforma de Educación Preescolar en 2004 y por la Reforma a la Educación Primaria en 2009; constituyen la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) que tiene como uno de sus objetivos vincular los niveles de la educación básica (SEP, 2005); dentro de sus funciones que pondera la RIEB es la Formación de Directivos posicionando a la gestión escolar como uno de los factores más relevantes a la hora de elevar la calidad y el rendimiento escolar (SEP, 2008; 22)

Por otra parte, la experiencia en el cargo ha sido el único común denominador de quienes ostentan una Dirección escolar, elemento que ha reducido y legitimado el cargo de director como una forma de control político (Calvo, 1999; Arnaut, 1999) sesgando su actuación a prácticas meramente administrativas y de control.

El Programa Sectorial 2013-2018 enmarca cómo línea de acción el *“fortalecer el liderazgo de directores y supervisores, así como el compromiso del equipo docente, en su ámbito de competencia, para asegurar la normalidad escolar mínima”* (2013:14) dejando en claro la formación y actualización de directivos para la gestión escolar.

El modificar los procesos curriculares no es suficiente, ya que se tendría que modificar a la vez la formación directiva. En torno a esto valdría la pena revisar el cómo incentivar prácticas adecuadas al proceso de aprendizaje por competencias. Sin embargo, no sólo es cambiar la formación directiva, si no el que ellos comprendan como es esa experiencia basada en conocimientos, habilidades y actitudes dentro del aula.

### **Propuesta de formación de directores a partir de liderazgo**

A continuación se mencionará una propuesta a partir de formación de directores, la cual intenta ser general y operativa, por lo que de acuerdo con Díaz Barriga Et al (1990) la importancia de los elementos imprescindibles del diseño curricular deben adaptar a sus propias condiciones, agregando o reestructurando las actividades necesarias, derivadas del marco teórico que asumen y de las condiciones específicas en las que desarrollen su trabajo. Dicha formación de aprendizaje para directivos deberá contener:

- Fundamentación de la propuesta
- Elaboración de la propuesta
  - ✚ Propósito de formación
  - ✚ Perfil de egreso
- Estructura de la propuesta
  - ✚ Metodología
  - ✚ Contenidos
- Sistema de evaluación de la propuesta
  - ✚ Procedimiento formal de evaluación

### **Estructura de la propuesta**

La propuesta considera que lo más viable es que sea una vez estando en el cargo para que pueda ser a través de una aprendizaje significativo, es decir, que lleven cuestiones de proyectos de intervención y al mismo tiempo poder estando

aplicándolos al momento. Para ello se proponen de forma muy general los siguientes contenidos:

- Dirección y liderazgo pedagógico
- Habilidades de dirección
- Planificación y control de gestión educacional
- Políticas educacionales y sistemas educativos
- Gestión de recursos en organizaciones educativas
- Análisis multidisciplinario de la enseñanza y el aprendizaje
- Análisis de casos de dirección y liderazgo educacional
- Proyecto de magíster, mención dirección y liderazgo educacional

### **Reflexiones parciales**

De lo planteado se concluye la necesidad de una formación que capacite a una persona para ser director de centro, en cuanto como tal tiene obligaciones y responsabilidades específicas. Con el actual régimen político aunado a la RIEB se esperarían cambios en la dirección de los centros, ya que el cargo es claramente diferente de lo que fue en el pasado, y los centros actuales tienen que hacer frente a problemas y retos nuevos.

La historia ha demostrado que el liderazgo y su necesidad de su desarrollo en los directivos dentro de las organizaciones, resulta importante para lograr la eficacia y la calidad que el mundo de hoy exigente, dinámico y cambiante demanda de ellas. La literatura especializada reconoce, diferentes conceptos, teorías, tipologías, prácticas, modelos e investigaciones de liderazgo, basados en la personalidad, la conducta, la contingencia, la transformación, el carisma y el humanismo.

El director, después del docente en el aula, juega un papel clave en el desempeño de los estudiantes. Así mismo éstos enfrentan problemas en su trabajo para los cuáles no se sienten adecuadamente preparados. Las áreas de mayor son la gestión de docentes y personal y el área de sí mismo; esto es el equilibrio de su tiempo personal con el laboral y enfrentar la soledad del puesto.

Es por ello que se presenta la necesidad que un director, además de gestor debe de ser un líder porque es la dirección quien debe de incitar, un modo “transformativo”, al desarrollo del establecimiento escolar como organización. Hacer posible el liderazgo educacional (pedagógico o instruccional) exige, pues, cambios en la actual estructura organizativa.

Si la acción del liderazgo educacional se debiera dirigir a crear contextos para el aprendizaje y las estructuras escolares asentadas más bien favorecen valores idiosincráticos aislados y aprendizaje individualista, son precisos cambios transformacionales, a nivel organizativo, que posibiliten las acciones deseadas.

Un liderazgo transformador, en la formulación de Leithwood, Jantzi y Steinbach (1999), tiene como metas fundamentales: estimular y desarrollar un clima de colegialidad, contribuir al desarrollo profesional de sus profesores, e incrementar la capacidad de la escuela para resolver sus problemas.

A su vez, este liderazgo no va unido a ocupar una posición formal en la cumbre de la pirámide, más bien la iniciativa e influencia está distribuida entre todos los miembros (liderazgo distribuido) de la escuela. Asignar a una persona la iniciativa de cambio, impidiendo el liderazgo de las demás, impediría que la organización aprenda. Desde las “organizaciones que aprenden” se subraya la necesidad de distribuir o dispersar las tareas dinamizadoras en el conjunto del profesorado, como hemos comentado en otro lugar.

Al fin y al cabo, la capacidad de cambio de una escuela dependerá no de una cúspide, sino de que el liderazgo de la dirección se diluya, de modo que genere el liderazgo múltiple de los miembros y grupos, siendo algo compartido. Si se quiere que los profesores asuman un papel más profesional, con funciones de liderazgo en sus respectivas áreas y ámbitos, deben asumir dirección y autoridad en sus respectivos ámbitos. Por otra parte, configurar los centros escolares como comunidades profesionales de aprendizaje que puedan posibilitar el aprendizaje a través del trabajo conjunto.

El director, en este sentido, tiene que ejercer un papel “transformador”: estimular y desarrollar un clima de colegialidad, contribuir al desarrollo profesional de sus profesores, e incrementar la capacidad de la escuela para resolver sus problemas. Construir una visión colectiva y situar los objetivos prácticos, creación de culturas de colaboración, altas expectativas de niveles de consecución y proveer apoyo psicológico y material al personal, son otras tantas dimensiones de estas funciones transformadoras.

El liderazgo transformador se refiere a la concepción del líder bajo cuatro componentes: visión, carisma, estimulación intelectual y consideración individual. No obstante la relevancia y fuerza de este estilo de liderazgo en los procesos de cambio; no obstante se puede apreciar que esta teoría centra su atención básicamente en el carisma de los líderes sin considerar otros aspectos importantes para el ejercicio del liderazgo; además de que su éxito está condicionado a la existencia de una excelente comunicación entre el líder y sus seguidores.

El liderazgo que demandan las instituciones educativas en Tepic actualmente debe integrar algunos elementos que consideran las teorías analizadas, para derivar en una práctica de liderazgo transformador sustentada en principios éticos, valores y competencias de éxito, que proyecte el humanismo y determine la eficacia directiva en la gestión de la organización.



Así mismo la conformación de un modelo de liderazgo dentro de la formación de directores, que valla de la mano con la Reforma de Educación Básica, estando plasmado dentro las políticas nacionales. Dentro del modelo que se necesita, se deben de establecer un perfil de director basado en competencias, requiriendo una estrategia de formación.

## **Bibliografía**

- Arnaut, A. (1999) Los maestros de educación primaria en el siglo XX. En Pablo Latapí (comp.). Un siglo de la educación en México. México: FCE.
- Barrales, A. y Medrano H. (2011). Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en México. En Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas. Ed. FIDECAP. Chile, pp.98-116.
- Calvo Pontón, B. (1999). La supervisión escolar en la educación primaria en México. Una reconstrucción histórica regional. CIESAS-IIPE/UNESCO. Ponencia presentada en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aguascalientes.
- Díaz Barriga, F. et. al. (2012). Metodología de diseño curricular para educación superior. México: Editorial Trillas.
- Gairín, J. (1998), La función directiva en el contexto español. En, Villa Et al (1998). Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años en el ejercicio. Bilbao: Deusto
- Leithwood, K. A., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). Changing leadership for changing times. Buckingham, UK: Open University Press.
- Secretaría de Educación Pública. (2008). Reforma Integral de Educación Básica. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). Programa Sectorial de Seguridad 2013 – 2018. México.
- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2008). Factores escalafonarios. Consultado el 26 de noviembre de 2013 en: <http://www.sente14.org/escalafon/factores/htm>.
- Vallejo, M. (2006). Políticas de profesionalización de directivos escolares de educación básica en México. Algunas líneas de problematización. La Tarea Revista de Educación y Cultura (19).

Zorrilla M. y Pérez-Martínez G. (2006). Los Directores Escolares frente al Dilema de las Reformas Educativas en el Caso de México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol 4. (4e) 113-127.

# **Detección de necesidades para la educación de la sexualidad en adolescentes de un bachillerato con modelo de interacción comunitaria**

Manuel Jesús Centella Escobedo  
Gabriel Hernández Ravell  
Wilbert Josué Cardeña Martínez

## **Introducción**

Como parte de la formación académica y profesional de los futuros licenciados en educación egresados de la Universidad Autónoma de Yucatán, se oferta una asignatura optativa denominada “Practica profesional por proyectos”, en la que se busca brindar un espacio dentro del plan de estudios en el cual los estudiantes consigan desarrollar en la práctica sus habilidades en un escenario real bajo supervisión de los profesores y de los responsables de alguna unidad receptora. En dicha asignatura, se pide a los educandos que realicen algún proyecto que refleje alguna de las áreas de formación de la licenciatura; una vez aceptada la propuesta, el estudiante tiene que desarrollar su propuesta de manera satisfactoria para la unidad receptora, así como cumplir con los objetivos planteados como parte de su trabajo.

El trabajo que aquí se desarrolla, es con base en una práctica profesional que se llevó a cabo de octubre a diciembre del 2013 en un bachillerato con modelo de interacción comunitaria en el municipio de Mérida en Yucatán. El bachillerato se encuentra en la zona sur de la ciudad, la cual posee características sociales y culturales que la hacen un área marginada en comparación con las otras zonas de la misma entidad; a su vez, el plantel tiene plasmado en su objetivo que busca “formar a bachilleres en el ámbito académico, personal, social y cultural”, [con lo que se busca que el joven formado en sus aulas, pueda] “incidir en el desarrollo de su comunidad, incorporándose a un campo ocupacional y mejorando si interacción social” (Universidad Autónoma de Yucatán [UADY], 2014).

Conociendo las características del plantel y su objetivo, el practicante propuso y elaboro un instrumento con el cual se buscó identificar áreas temáticas que se pudieran trabajar con los jóvenes referentes a la sexualidad humana integral.

El instrumento creado y aceptado por los encargados del departamento de servicios estudiantiles del centro educativo consta de 68 ítems con afirmaciones en las que los estudiantes podían marcar, según su propio conocimiento, si estaban de acuerdo o no con la frase presentada o, en su caso, si desconocían al respecto de lo que en dicha oración se ostentaba. En total, el instrumento fue administrado a 167 estudiantes, 78 (47 %) hombres y 89 (53 %) mujeres. Los resultados que aquí se presentan, son algunos de los que denotan áreas de oportunidad para poder trabajar

con los jóvenes respecto a su formación integral relacionada a temáticas afines con la sexualidad humana.

## **Sustentación**

La educación de la sexualidad no es un tema nuevo de discusión, desde hace varios años ha ido creciendo la relevancia que las instituciones educativas del país le brindan a dicha área del conocimiento. Desde las primeras apariciones en la malla curricular de México, se han ido modificando las formas de presentar los contenidos hasta los temas que se deben desarrollar en clase. Se escucha hablar de aquellas primeras clases sobre la anatomía del hombre y la mujer donde niños y niñas eran separados para que no conocieran *cosas que no debían conocer*, hasta llegar al punto donde los grupos son mixtos y los propios jóvenes son los que hablan de condones y sexo frente a sus compañeros.

Lo anterior nos brinda una leve idea de cómo ha ido evolucionando la aceptación sobre el tema y el porqué de la relevancia que organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); y la Secretaría de Educación Pública brindan actualmente a la impartición de contenidos adecuados y actualizados para cada nivel educativo, con el fin de prevenir embarazos no planeados; infecciones de transmisión sexual; inequidad de género; entre otros aspectos relacionados con una adecuada educación sexual humana. La UNESCO como parte de sus esfuerzos a nivel mundial para propiciar una adecuada educación de la sexualidad, en junio del 2010 saca un documento en dos volúmenes que facilitan una propuesta educativa estructurada para atender la educación sexual desde los 5 a los 18 años de edad, la cual presente las temáticas y como estas se desarrollan de forma gradual durante ese periodo de tiempo en los individuos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2010).

Al mismo tiempo se expone la importancia de la educación de la sexualidad bajo el argumento de que “una educación en sexualidad efectiva puede entregar a las personas jóvenes información culturalmente relevante, científicamente rigurosa y apropiada a la edad del estudiante” (UNESCO, 2010), a su vez, Amezúa (1979 citado en Padrón, M<sup>a</sup>.; Fernández, L.; Infante, A. y París, Á., 2009) define la sexualidad como:

El modo de vivirse, verse y sentirse como persona sexuada, el modo o modos con que cada cual vive, asume, potencia y cultiva o puede cultivar el hecho de ser sexuado. Sería una categoría subjetiva en la que la referencia son “las vivencias”, lo que cada cual siente. Por lo tanto, la sexualidad no es un instinto, sino un valor humano, una cualidad, una dimensión, porque todas y todos somos sexuados como todos y todas somos personas. Importa destacar que cada cual se va haciendo sexual, se va sexualizando, es decir, notándose, viviéndose, descubriéndose, sintiéndose sexual, progresivamente

[y] evolutivamente. Y que no es obra puntual o estática sino fruto del rodaje y del vivir (Padrón, M<sup>a</sup>.; Fernández, L.; Infante, A. y París, Á., 2009).

La definición antes expuesta describe una sexualidad más allá del aspecto físico y del acto coital, a lo cual se ve limitada, en algunas ocasiones, la educación de la sexualidad; se presenta la importancia de verla como parte de la formación integral del individuo abarcando aspectos de relevancia para su formación social, profesional, académica y personal. A su vez, lo materializa y presenta como producto de la experiencia de cada individuo; suponiendo que cada sexualidad es tan única como el sujeto que la vive. Es por ello que la relevancia de la educación de la sexualidad se reconoce por las implicación que en cada individuo supone y las implicaciones en otros aspectos de su vida cotidiana, lo cual pudiera ser participe en su desarrollo o en su menoscabo.

En México, se apuesta para que la educación de la sexualidad sirva como medio preventivo de problemáticas actuales, entre las que destacan las ITS y los embarazos adolescentes, un ejemplo de esto es la *Declaración Ministerial "Prevenir con Educación"* la cual se firmó en el marco de la Conferencia Mundial de VIH/SIDA, realizada en la ciudad de México (2008 citado en Fondo de Población de las Naciones Unidas en México [UNFPA], 2010); en la elaboración de dicha declaración participo El Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) y desde entonces a "promovido iniciativas orientadas al fortalecimiento de la educación de la sexualidad; apoya las actividades de difusión y seguimiento de los avances de la declaración; y promueve la educación integral de la sexualidad basada en los derechos humanos y los valores universales" (UNFPA, 2010).

Sin embargo y a pesar de las diversas acciones que organizaciones como UNFPA realizan para brindar una educación de la sexualidad adecuada para jóvenes y adolescentes, en México el Centro Nacional para la Prevención y el Control del VIH y el SIDA, en su actualización al cierre de 2013, contaba con un registro de 4657 nuevos casos de SIDA y 4360 nuevos casos de VIH en contraste con los 5548 y 5804 de nuevos casos en el 2012 respectivamente (Centro Nacional para la Prevención y el Control del VIH y el SIDA, 2013); así mismo, durante el 2012 "uno de cada seis nacimientos, es decir el 16.4 % del total fueron de madres adolescentes [entre] 15 [y] 19 años de edad" (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEG], 2013b, pp. 8 y 9) , y en Yucatán "durante el 2011 se registraron 36,860 nacimientos, [de los cuales] uno de cada seis eran de adolescentes de 15 a 19 años, es decir el 17 % del total" (INEG, 2013a, p. 2).

Los datos anteriores nos brindan una perspectiva de cómo se encuentra la educación de la sexualidad en nuestros días y cómo los adolescentes son un sector de la población considerado vulnerable, esto debido a la facilidad con la que se puede obtener información de nula confianza por medios como lo es el internet. De ahí la relevancia de detectar de manera oportuna las necesidades de los estudiantes en los niveles básico y medio superior, para impulsar una educación de la sexualidad integral, con el fin de impactar en los estudiantes, generando de este modo

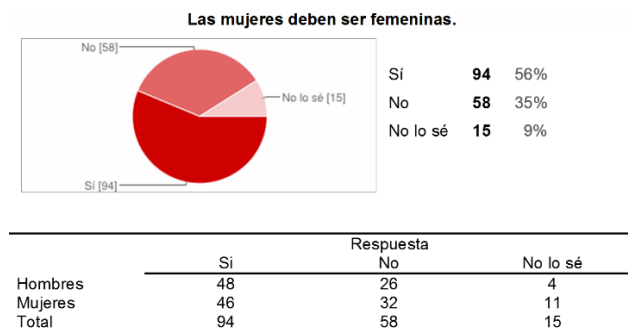
aprendizajes que trasciendan las enseñanzas que se generan dentro de las aulas de clase e impacten conductualmente a los individuos.

## Resultados

A continuación se presentan algunos de los resultados obtenidos como parte del instrumento creado para detectar las necesidades de los jóvenes del bachillerato con interacción comunitaria en la cual se llevó a cabo el trabajo.

Grafica 1.

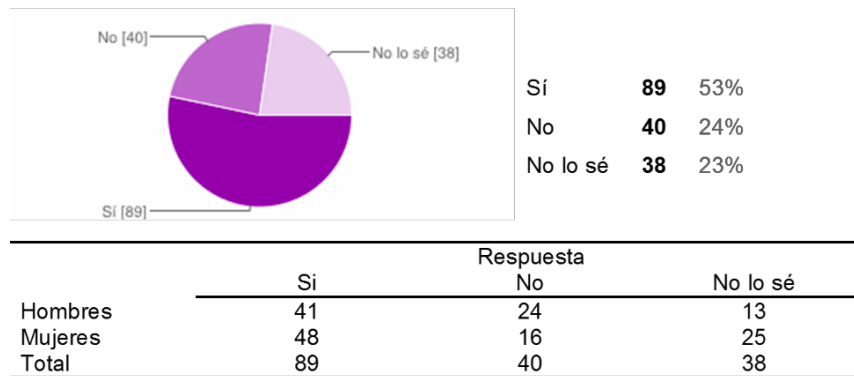
Resultados 1



En estas primeras gráficas, se perciben aspectos relacionados con la perspectiva de género, específicamente lo relacionada con la masculinidad y femineidad. Si bien las actuales teorías de género hablan de masculinidades y femineidades (Fernández, J., 2011), por la diversidad de concepciones que se puede tener acerca de cada uno de los términos; en la pregunta referente a la masculinidad, en su mayoría, 111 (66 %) respondieron que si se debe ser masculino para ser considerado hombre; así mismo, 94 (56 %) de los y las jóvenes que contestaron el instrumento afirman que una mujer debe ser femenina. Recordemos que en nuestra sociedad la definición de lo que es femenino y masculino es, en su mayoría, definido por los roles de género previamente establecidos en nuestra educación familiar.

Gráfica 2  
Resultados 2

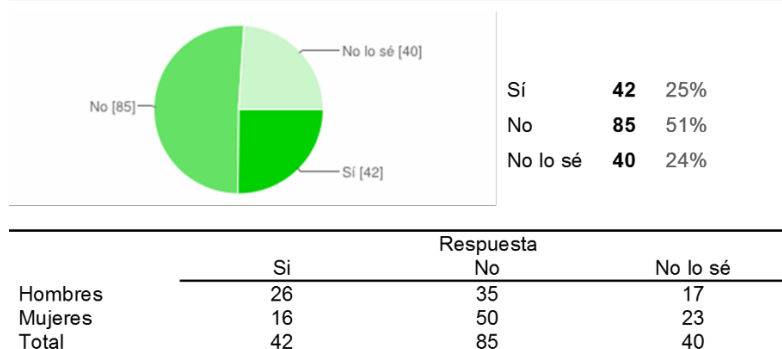
**Las personas bisexuales se encuentran confundidas e inseguras sobre su preferencia sexual.**



En lo que respecta a orientación sexual, se percibió poca sensibilidad y conocimiento acerca de las conductas diferentes a las heteronormativas, y como ejemplo la gráfica 2, en la que se presentan los resultados correspondientes a una pregunta referente a la bisexualidad, en la que 89 (53 %) de los y las jóvenes que contestaron afirman que las personas bisexuales se encuentran confundidas e inseguras con respecto a su orientación sexual. Siendo esto un pensamiento erróneo, ya que las personas que se identifican como bisexuales tienen características propias que las distinguen de otros sectores sociales como lo son el de los homosexuales y las lesbianas (Barker, M.; Richards, C.; Jones, R.; Bowes-Catton, H.; Plowman, T.; Yockney, J. y Morgan, M., 2012).

Gráfica 3  
Resultados 3

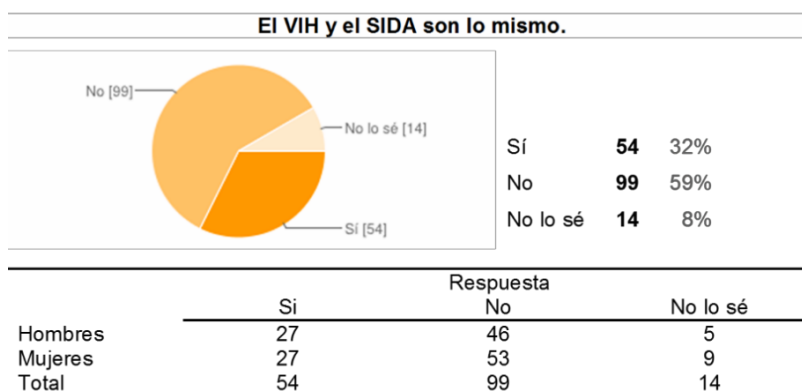
**Si me encuentro en una relación de noviazgo, es evidente que en algún momento existirá alguna relación coital.**



Atendiendo temáticas de noviazgo y relaciones coitales, 85 (51 %) dice que no es evidente que durante una relación de noviazgo existan la conducta antes mencionadas. Aun siendo una mayoría, es relevante reflexionar que 82 (49 %) de los estudiantes afirman que si se es evidente que se den dichos procesos como parte de

un noviazgo o, aún más significativo, no tienes conocimientos respecto al tema. Aunado a esto, y para brindar mayor relevancia, la Encuesta Nacional de Juventud (2010 citado en Secretaria de la Juventud de Yucatán, 2014) expone que el principal motivo por el cual los jóvenes inician una vida sexual activa es por el amor que sienten hacia su pareja en turno; si a esto le aunamos la mala información con respecto al tema, se podrían añadir problemáticas como: embarazos no planeado e infecciones de transmisión sexual.

Gráfica 4  
Resultados 4



En la última gráfica presentada se percibe que 68 (40 %) de los y las alumnas del bachillerato consideran que el VIH y el SIDA se refieren a lo mismo o no saben si existe alguna diferencia. Esto es de relevancia debido a que en México se llevó a cabo la Primera Reunión de Ministros de Salud y Educación para detener el VIH en Latinoamérica y el Caribe (2008), en el cual se expresaron acciones para prevenir dicha infección de transmisión sexual, y entre lo que se acordó fue la educación adecuada acerca de la temática en el nivel básico de nuestro país (Secretaría de Educación Pública, 2014). Si consideramos que el bachillerato ya es nivel medio superior, los estudiantes deben llegar con conocimientos previos respecto a la temática planteada, entre los que se debería destacar la diferencia entre el VIH y el SIDA.

Es con todo lo antes expuesto que se detectan algunas áreas de oportunidad en lo que respecta a la educación de la sexualidad en el bachillerato con interacción comunitaria, en la cual se implementó el instrumento creado para la detección de necesidades relacionadas con la temática.

## Conclusiones

Un análisis a detalle de los 68 ítems del instrumento creado para la institución, indican que es necesario atender varias de las temáticas que en él se presentan con los estudiantes, debiendo abarcar la arte conceptual y actitudinal de los jóvenes; esto



debido a que, si bien, en algunos apartados se presentan resultados favorables es poco discutible que, la educación de la sexualidad en nuestro país no se encuentra en su mejor momento y muestra de ello son las alzas recientes de madres adolescentes, embarazos no planeados e infecciones de transmisión sexual como lo es el VIH.

En el bachillerato con interacción comunitaria, se pueden reforzar conceptos y crear conductas positivas con respecto a la sexualidad, que puedan ser transmitidas a su vez a los miembros de las zonas aledañas a la institución; propiciando con esto un adecuado desarrollo de la sexualidad de los estudiantes y de la fracción social que los rodea.

Es por ello que se propone crear asignaturas relacionadas exclusivamente a la educación de la sexualidad, que puedan impartirse durante los diferentes periodos escolares que se imparten en la institución, bajo el modelo con el cual se rige el bachillerato; con la finalidad de lograr avances favorables a mediano y largo plazo en la sociedad y los educandos.

Como parte de este trabajo, el siguiente paso a realizar por parte de los autores, es la elaboración de una propuesta didáctica pertinente, que cumpla con las características necesarias para brindar una educación de la sexualidad significativa y trascendente en los jóvenes y la sociedad inmersa en el bachillerato con modelo de interacción comunitaria.

## **Bibliografía**

Barker, M.; Richards, C.; Jones, R.; Bowes-Catton, H.; Plowman, T.; Yockney, J. y Morgan, M. (2012). El informe sobre bisexualidad: inclusión bisexual en igualdad y diversidad del LGBT. Recuperado en red [http://www.biresource.net/Open\\_University\\_Bisexual\\_Report.pdf](http://www.biresource.net/Open_University_Bisexual_Report.pdf)

Fernández, J. (2011). Un siglo de investigación sobre masculinidades y feminidad: una revisión crítica. *Psicothema*, 23(2). Pp. 167-172. Recuperado en red <http://www.psicothema.com/pdf/3866.pdf>

Fondo de Población de las Naciones Unidas en México. (2010). Educación de la sexualidad: Prevenir con educación. Recuperado en red [http://www.unfpa.org.mx/ssr\\_esexualidad.php](http://www.unfpa.org.mx/ssr_esexualidad.php)

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2013a). *Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud. Datos nacionales*. Recuperado en red [http://www.cinu.mx/minisitio/juventud\\_2013/Juventud\\_INEGI.pdf](http://www.cinu.mx/minisitio/juventud_2013/Juventud_INEGI.pdf)

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2013b). Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud. Datos de Yucatán. Recuperado en <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Contenidos/estadisticas/2013/juventud31.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (Junio, 2010). Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad: Un enfoque basado en evidencia orientado a escuelas, docentes y educadores de la salud (Vols. I y II). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281s.pdf>
- Padrón, M<sup>a</sup>.; Fernández, L.; Infante, A. y París, Á. (2009). Libro blanco sobre educación sexual de la provincia de Málaga. Recuperado en red <http://www.institutodesexologia.org/LibroBlancoEducacionSexual.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2014). Boletín 218.- Inician acciones contra el VIH/SIDA ministros de educación y salud latinoamericanos. Recuperado en red [http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/bol2180808#.U-72t\\_k4VEo](http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/bol2180808#.U-72t_k4VEo)
- Secretaria de la juventud de Yucatán. (2014). Campaña de promoción de la salud sexual y reproductiva para jóvenes del estado de Yucatán. Recuperado en red [http://www.sejuve.gob.mx/cam\\_sexual/index.html](http://www.sejuve.gob.mx/cam_sexual/index.html)
- Universidad Autónoma de Yucatán. (2014). Unidad Académica. Bachillerato con Interacción Comunitaria. Recuperado en red <http://www.unidadacademica.uady.mx/index.php>
- Centro Nacional para la Prevención y el Control del VIH y el SIDA. (2013). Vigilancia Epidemiológica de casos de VIH/SIDA en México. Registro Nacional de Casos de SIDA. Actualización al cierre de 2013. Recuperado en red [http://www.censida.salud.gob.mx/descargas/epidemiologia/RN\\_CIERRE\\_2013.pdf](http://www.censida.salud.gob.mx/descargas/epidemiologia/RN_CIERRE_2013.pdf)

## **Evaluación holística en educación continua. Diplomado para docentes de nivel medio superior**

María Guadalupe Galván Martínez  
Héctor Ernesto Ruiz Esparza Murillo  
Silvia Guadalupe Ordaz Cortés

### **Introducción**

La presente ponencia se deriva de las reflexiones a partir de la evaluación holística desarrollada en el “Diplomado en competencias docentes en educación media superior”, programa de educación continua apoyado financieramente por la Secretaría de Educación Pública –SEP-, diseñado y desarrollado por el Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato.

El programa se sustenta normativamente en los acuerdos de la SEP números 444, 447, 449, 488 y 656 (2008, 2008, 2008, 2009, 2012) que plantea el trabajo por competencias en el nivel medio superior y establece la necesidad de actualización docente en un enfoque centrado en el estudiante.

De esta forma se desarrolla el programa en el estado de Guanajuato en diez grupos ubicados en diferentes municipios; el total de trabajo son 200 horas, 50 de ellas presenciales y el resto en trabajo a distancia y el trabajo individual para realizar actividades (lecturas, revisión de videos, trabajos en equipo, acciones en clase), que permiten elaborar trabajos, llamados “entregables” para cada uno de los módulos. En el presente escrito se describen en particular detalles de la evaluación holística en dos de tales grupos.

### **Sustentación**

Los diferentes módulos del diplomado se desarrollan a través de dinámicas vivenciales que provocan dilemas cognitivos y valorales como insumos para la reflexión e indagación por parte de los profesores.

La actividad lúdica desde una perspectiva interdisciplinaria fusiona diversas disciplinas tradicionales que estudian al hombre como son la psicología, la pedagogía, la filosofía y la antropología entre otras, sin embargo, en nuestro caso nos abocaremos a la pedagogía y la psicología por referirse a los aportes didácticos de la enseñanza y del aprendizaje que permiten al diseñar una estrategia conocer el proceso, las competencias a desarrollar y por qué ese aprendizaje y no otro distinto, buscar desarrollar una educación que atienda a los “cuatro pilares” citados por Delors (1996).

La sociedad y el ser humano son unidades complejas y multidimensionales, comenta Morin E. (1999), además de que la sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas, religiosas... El conocimiento pertinente debe reconocer esta multidimensionalidad... se podría no solamente aislar una parte del todo sino las partes unas de otras; la dimensión económica, por ejemplo, está en inter-retroacciones permanentes con todas las otras dimensiones humanas; es más, la economía conlleva en sí, de manera holográfica: necesidades, deseos, pasiones humanas, que sobrepasan los meros intereses económicos.

Con base en la anterior reflexión de Morín, y tomando en cuenta las nuevas formas de producción del conocimiento que implican no solo la multi y transdisciplinariedad, sino también la reflexividad y responsabilidad social en la generación de un conocimiento útil, se adapta un ejercicio vivencial llamado *“Dinámica de las Islas”* Adaptada de (Mójica, 2014).

Considerando en lo general una evaluación continua, permanente y holística identificando procesos y productos (Van Dijk, 2009), para de esta forma dar cuenta de cómo el participante en el Diplomado en referencia va construyendo nuevas formas de docencia que buscan ser contempladas al interior de sus grupos como profesor en el nivel medio superior.

Los acuerdos secretariales de referencia van dando la pauta para un trabajo alrededor de los cinco módulos, que implican otras tantas temáticas:

- *Módulo 1. Educación como enfoque por competencias académicas para el nivel medio superior*
- *Módulo 2. La centralidad del estudiante desde un enfoque socio-cultural y constructivista*
- *Módulo 3. La lógica epistemológica de las áreas disciplinares como base para las estrategias didácticas*
- *Módulo 4. El poder en el aula y la promoción del buen trato entre pares y por parte de los maestros*
- *Módulo 5. La formación ciudadana y el ejercicio de sus derechos en los establecimientos escolares*

## **Resultados o aportaciones**

Lo que se describe enseguida, a manera de ejemplo será el trabajo realizado como evaluación permanente de las competencias docentes desarrolladas, la ya referida dinámica *“Las Islas”*: El facilitador cuenta un relato y va dibujando el escenario en el pizarrón, mismo que se desarrolla en una comunidad ubicada en dos islas paradisíacas obviamente rodeadas de mar y cuyos habitantes de una y otra isla que se encuentran en condiciones económicamente precarias, pero que además no saben apreciar el lugar en el que viven, solo se comunican entre sí a través de la ruta que realiza el único habitante que tiene una lancha, justamente el lanchero.

Los demás personajes de esta sórdida historia son una chica de 18 años quien vive con su mamá y ocho hermanos en una choza en una de las islas, indiscutiblemente la mamá es otro de los personajes y el novio de la chica y el amigo del novio son los dos últimos personajes de los cinco principales.

El facilitador al ir dibujando las islas, el mar, al lanchero, las chozas y la vegetación, también va describiendo el relato que consiste en lo que se describirá a continuación pero que es preciso señalar que la narración es tan espléndida para reflexionar sobre la complejidad de una sociedad y la situación y comportamiento de sus habitantes, que se le puede sacar provecho desde lo social, lo económico, lo ecológico, lo cultural, lo político y sobre todo, poner de relieve el papel que juega la educación en la capacidad de sus habitantes de proporcionarse bienestar y aprender a vivir con dignidad y decoro y revertir la tendencia inercial de vivir en el drama.

El novio y el amigo viven en una cabaña de solteros ampliamente equipada que les construyó el papá del novio en la isla de enfrente de donde vive la chica, y la construyeron caprichosamente ahí por parecerles un lugar exótico. El lujo de la cabaña equipada contrastaba mucho con la pobreza y escasez del lugar a pesar de lo bello, sin embargo al igual que en las sociedades actuales conviven al mismo tiempo espacios con un híper-desarrollo junto a espacios míseros.

El relato continua por parte del facilitador y comenta hechos escuetos como: el novio pide a la chica que se casen porque está muy enamorado de ella y ella accede con gusto, pero le pide que el día de la boda civil sea ella quien se traslade a su casa puesto que él ese día regresará apresurado de un viaje de negocios y le pide que se encuentren en su casa donde previamente citaron al juez para casarlos, a lo cual ella también accede con gusto. Al llegar el día de la boda ella como de costumbre lo hacen todos los habitantes le pide al lanchero que la traslade a la otra isla porque allá se casará y la reacción del lanchero es negarse a llevarla a menos que tenga relaciones sexuales con él, ella desconcertada por la petición inesperada le dice que la espere que regresa en un momento, y va a comentarle a su mamá sobre la situación y la respuesta de la madre es la siguiente *“haz lo que te pegue tu regalada gana, tu ya estás bastante grandecita y yo tengo muchos problemas para estarme ocupando también de ti”*, la chica siguiendo el mandato de su madre, decide irse a pasear con el lanchero antes de llegar a su boda, pero también pensando que el pueblo es muy chico cuando llega con el novio decide también contarle lo ocurrido, para lo cual el novio le dice que en esas condiciones él ya no puede casarse con ella, mientras tanto el amigo del novio escucha la conversación y le dice a la chica que no se preocupe que él mismo se casa con ella, y justo ahí termina la narración que hace el facilitador quien no aporta ni un solo dato más a la historia.

El facilitador pide al grupo que elijan a cinco personas en las que ellos confíen mas para que funjan como jueces y valoren y juzguen la actuación de cada uno de los personajes y los califiquen en una escala moral del 1 al 5, ubicando en el 1 al que

desde su punto de vista haya actuado peor y en el cinco al que haya actuado menos mal de los cinco. Se deja anotado el resultado en el pizarrón.

Previo a la narración el facilitador acordó con los 5 principales personajes del cuento, los comportamientos y las razones por las cuales actúan de la forma que lo hacen, de tal manera que cuando se pasa a uno por uno a dialogar con el público, éste irremediamente les cuestiona su actuar y los personajes van exponiendo los motivos reales.

La actuación de cada personaje que previamente se acordó queda consignada en el siguiente cuadro, pero cada quien tiene que saber muy bien guión y responder con base en él:

PERSONAJE	ACTITUD QUE MUESTRA	RAZONES	SENTIMIENTOS	DECLARACIONES	SE CARACTERIZA POR...
<b>MAMÁ</b>	Inopia, mezquindad, sordidez, miseria	Tengo 9 hijos con un marido irresponsable y golpeador. Yo trabajo mucho pero somos muy pobres	Enojo, amargura, ira, escasez, indolencia	<i>“No tengo dinero, interés, ni ganas de perder el tiempo con ella” “Que sufra la buena para nada como yo he sufrido”</i>	MEZQUINDAD
<b>LANCHERO</b>	Arrepentimiento, culpa por el desliz y el tropiezo, en el fondo nobleza	Desde niño he estado enamorado de ella y enloquecí, pero ahora estoy muy arrepentido	Pesadumbre, abatimiento, culpa	<i>“Haría lo que fuera por remediar mi error, si ella quisiera me casaría con ella, daría mi vida si fuera necesario”</i>	NOBLEZA
<b>NOVIO</b>	Dolor, deshonor, ignominia, consideración	Yo la amo de verdad, pero no estoy preparado para esto y puedo hacerla sufrir mucho por mi inmadurez	Tristeza, degradación, consideración	<i>“Yo la sigo amando pero estoy limitado por mi inmadurez y la puedo hacer sufrir, debe haber más hombres que la puedan amar mejor que yo”</i>	NOBLEZA
<b>CHICA</b>	Materialismo, sordidez, ingratitud	A mí desde niña el único que me ha gustado es el lanchero, por eso me fui a pasear con él, pero él tiene una vida mísera ¿qué me puede ofrecer?	Usura, avaricia, egoísmo	<i>“Lo único que temo en esta vida es ser pobre y miserable como mi Madre, así que sea, sólo me interesa su dinero”</i>	AVARICIA

		¡¡¡No me puedo quedar con él por ser pobre!!!			
<b>AMIGO</b>	Perversidad, depravación, despotismo, iniquidad	Siempre me ha gustado y si la recojo del fango, será mi esclava.	Dominación, egolatría, libertinaje	<i>“No tendré hijos con ella y cuando me canse de esa basura, pues la votaré”</i>	DESPO-TISMO

Una vez que los personajes mostraron sus verdaderos sentimientos, sus razones y sus actitudes hacia la vida, el facilitador vuelve a reunir a los jueces para que realicen una segunda valoración y califiquen nuevamente con base en la misma escala utilizada por primera vez.

Se muestran en el pizarrón las dos valoraciones y sus marcadas diferencias y se le pregunta al grupo lo siguiente:

- ¿Por qué la diferencia en las calificaciones tan marcada y franca de un mismo hecho?
- ¿Qué argumentos, categorías o dimensiones sociales conocieron los jueces para adquirir los elementos que los acercaran más a la realidad social vivida?
- ¿Qué desconocían en la primera valoración que sabían muy bien en la segunda?
- ¿Cómo se llama esa categoría social que subyace a todo comportamiento humano?

Todos los cuestionamientos anteriores permiten llevar la reflexión hacia la identificación de la *“INTENCIONALIDAD”*, misma que subyace a nuestro comportamiento de forma consciente o inconsciente, para nuestro bien o para nuestro mal, pero que cualquier cosa que eso signifique es el conocimiento de la intencionalidad de los actores la que se encuentra tras de su actuar, tal como lo decía Weber, tras de la acciones se encuentra su significado. Conocer las intencionalidades propias y ajenas transforma el conocimiento de los seres observados.

Por todo lo anterior, cuando nos auto-observamos en nuestra práctica docente para transformarla u observamos la práctica docente ajena para comprenderla o explicarla es necesario acceder a las intencionalidades que mueven las acciones docentes, justamente para modificar esas intencionalidades y por ende las acciones docentes, sobre todo esas que están siendo ineficaces.

Con base en las reflexiones anteriores se les explica que valorar solamente con base en la experiencia como se hizo en el ejercicio durante la primera valoración, significa brincar de la experiencia al juicio sin pasar por la comprensión y por la verificación, hacer eso es muy común en la vida ordinaria, vamos por la vida juzgando todo lo que vemos y en muchas ocasiones sin comprender ni mucho menos constatar en qué medida mis comprensiones se acercan a la realidad.

En la vida diaria eso ha sido válido, pero en un proceso lógico epistemológico de conocimiento no lo es, los hechos humanos se tendrían que comprender y a través de un método dialógico y descubrir las intencionalidades que no se ven a simple vista, generalmente porque tenemos un esquema de creencias muy compacto, muy bien armado que nos lo impide, por esa razón se requiere adentrarnos al conocimiento propio y al ajeno y que mejor que complementar la mirada desde las distintas disciplinas a nuestro alcance, para adquirir elementos suficientes que nos permita valorar, porque de otra forma no tenemos derecho a juzgar.

Un drama tan ordinario como el presentado en este ejercicio puede analizarse desde diversas perspectivas porque en la realidad se encuentran imbricadas muchas disciplinas y en nuestro caso nos preguntaríamos ¿Qué estamos haciendo desde la educación para formar conciencias ciudadanas y responsables que nos permitan desde nuestro ámbito contribuir a revertir las tendencias socio-culturales degenerativas?

La otra parte que queremos compartir en la evaluación holística en el programa de Diplomado, es la autoevaluación, co-evaluación y evaluación del facilitador, con la intención de que el procesos se replique al interior del aula en al que laboran los docentes-diplomantes, para que con un sentido democrático se realice un proceso de mejora continua del proceso educativo.

De esta forma se puede dar cuenta, con la aplicación en cada sesión, de los resultados parciales con una escala numérica en escala del 1 al 4, y con información abierta. De inicio se presenta la sección numérica:

<b>MÓDULO</b>	<b>AUTOEVALUACIÓN</b>	<b>COEVALUACIÓN</b>	<b>FACILITADORES</b>
<b>MÓDULO 1. Competencias</b>	3.43	3.66	3.64
<b>MÓDULO 2. Constructivismo</b>	3.62	3.77	3.87
<b>MÓDULO 3. Epistemología</b>	3.51	3.66	3.76
<b>MÓDULO 4. Poder en el aula</b>	3.39	3.55	3.57
<b>MÓDULO 5. Formación ciudadana</b>	3.63	3.75	3.79
<b>PROMEDIO GENERAL</b>	3.52	3.68	3.73
<b>DESV EST</b>	0.11	0.09	0.12

Como se podrá observar:

- Considerando la escala, del 1 al 4, todos los aspectos valorados quedaron cerca del máximo.
- El aspecto mejor ponderado es la evaluación a facilitadores (3.73) y el que menor valor tuvo fue la autoevaluación, con 3.52.



- En todos los casos los resultados son poco heterogéneos, con una desviación estándar de 0.09 a 0.012, en orden de menor a mayor es la coevaluación, la autoevaluación y la evaluación de facilitadores.
- En la autoevaluación el tema mejor ponderado es la “formación ciudadana” (3.63) con puntaje muy cercano de “constructivismo” (3.62). El “poder en el aula” es el tema con menor puntaje: 3.39)
- En la Coevaluación el “constructivismo” obtiene el puntaje más alto, 3.77, también alto es “formación ciudadana” con 3.75. El más bajo es nuevamente “poder en el aula”.
- Evaluación de facilitadores considera el tema de “constructivismo” el mejor con 3.87 y el menor “poder en el aula”.
- Aunque con diferentes puntajes hay una coincidencia en considerar el más alto “constructivismo” así como “formación ciudadana”, y el más bajo “poder en el aula”.

Por otra parte se solicitaron opiniones de forma abierta de las observaciones al trabajo realizado, enseguida se concentran viñetas representativas:

- *Una gran experiencia.*
- *Se respira un ambiente agradable en el grupo. Los facilitadores tienen la paciencia para resolver las dudas que se presenta.*
- *Positivo: Practico, Correcto, Funcional. Negativo: Distancia de la Universidad*
- *Muy interesante, con expectativas muy altas.*
- *Muy buen trabajo en equipo, aula buena iluminación, facilitadores, bien preparados.*
- *mi forma de analizar o evaluar mi trabajo el día de hoy, fue entender cómo se desarrollará el curso, trabajando en equipo y compartiendo las vivencias con los estudiantes. Fue una comunicación muy buena aprendimos a compartir y conocernos un poco. Es entendible y dan la confianza para preguntar y de esta manera entender el contenido.*
- *Me pareció una sesión muy dinámica y agradable ya que pudimos compartir experiencias e intercambiar ideas puesto que creo que es importante para la práctica docente.*
- *En esta segunda sesión, me fue muy enriquecedora, por que aprendí de las competencias y mis oportunidades de desarrollo en mi labor docente.*
- *En lo personal creo que nos faltó tiempo para el rally, sentí que tuvo muy carrereado, y las actividades están interesantes y se puede aprender mucho de ellas, pero con una mayor duración que nos permita más tiempo para compartir y conocer*
- *Esta sesión me pareció muy practica, me resolvió dudas que tenia y se obtuvo mucho aprendizaje*
- *Estoy contento con el taller es dinámico, divertido y aprendo.*
- *Excelencia en la flexibilidad en cuanto a conocimientos, ayuda aclaraciones y sobre todo de una persona agradable y el curso es muy dinámico y no es aburrido. Gracias*

- *Existieron muchas aclaraciones sobre los entregables, cosa que debió de haberse hecho en la primera sesión ya que hubo trabajos ya entregados y que están erróneos por falta de aclaraciones. Más atención a los equipos sobre dudas en los ejercicios dentro del salón, ya que se explicaba mas a unos equipos que a otros.*
- *Involucramiento de los asesores con todos los equipos, pues 1 o 2 no bastan para los 5 equipos. Especificar más las actividades por que en la carta descriptiva no venían puntos sobre la dinámica y cuando alguien llegaba a acercarse nos decía puntos que no venían*
- *Esta muy bien el diplomado nos llevamos mucha herramienta para el trabajo personal como docente a los alumnos*
- *Estuvo muy lúdica la sesión*
- *Excelente relajación, Lastima que no estuvo el tutor*
- *Excelentes dinámicas*
- *Felicidades por permitirnos vivir experiencias tan significativas para mejorar nuestra labor docente*
- *Gracias por la reflexión sobre nuestra práctica*
- *He aprendido bastante*
- *El día de hoy me voy con una tarea: pensar que es lo que debo hacer y cuál es la finalidad de estar aquí.*
- *El grupo se siente muy bien creo que hemos avanzado en la participación y colaboración*
- *El modulo me ha dejado mucho aprendizaje además de un amplio criterio de mis practicas docentes, los videos son geniales ya que muestra otro enfoque.*

En términos generales se observan satisfacciones con el trabajo realizado, sobre todo en lo dinámico, lo lúdico y el trato. En cuanto aspectos a mejorar es la mejor comunicación con los participantes, acercamiento a la retroalimentación de los trabajos realizados.

## **Conclusiones**

El “Diplomado en competencias docentes en el nivel medio superior”, desarrollado a lo largo de 200 horas de trabajo, entre tiempo presencial y a distancia, se desarrolla en un marco normativo propuesto por la SEP y que busca la actualización docente, se identifica hasta el momento una satisfacción de los participantes por los logros alcanzados.

Si bien es menester un seguimiento al interior de las aulas para complementar la mejora del sistema educativo en particular en el nivel medio superior, y en lo específico de las competencias docentes que se buscó mejorar, considerando a la evaluación holística como un camino importante para lograrlo.

Estar al tanto, con la metacognición respectiva, de qué requerimos mejorar, qué estamos logrando y de manera cíclica pero además permanente y sistemática, la mejora continua, es un camino para tales pretensiones.

Se espera que este tipo de experiencias sean una propuesta para incidir en las referidas pretensiones de contribuir en la mejorar del sistema educativo mexicano.

## **Bibliografía**

Delors, J. (1996.). *Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Santillana/UNESCO. Madrid, España.

Mójica, F. (2014) Dinámica grupal “Las Islas”, documento en pdf, consultado en Mi aula virtual, <http://www.miaulavirtual.com/>, mayo de 2014.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Edit. Santillana. Francia.

Secretaría de Educación Pública. (2008). ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. Diario Oficial de la Federación del martes 21 de octubre de 2008. México.

Secretaría de Educación Pública. (2008). ACUERDO número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. Diario Oficial de la Federación del martes 29 de octubre de 2008. México.

Secretaría de Educación Pública. (2008). ACUERDO número 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior. Diario Oficial de la Federación del martes 22 de diciembre de 2008. México.

Secretaría de Educación Pública. (2009). ACUERDO número 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente. Diario Oficial de la Federación del 23 de junio de 2009. México.

Secretaría de Educación Pública. (2012). ACUERDO número 656 por el que se reforma y adiciona el Acuerdo número 444 por el que se establecen las

competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, y se adiciona el diverso número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general. Diario Oficial de la Federación del martes 20 de noviembre de 2012. México.

Van Dijk, S. (2009). "Breve revisión histórica de la evaluación en México" en *Educatío*, Revista Regional de Investigación Educativa, Abril, Año 4. (Número 7): 51-72. Universidad de Guanajuato, México.

Van Dijk, S. (2009). Valoración de preescolares comunitarios en el Valle de México desde un enfoque de derechos. Caso Save The Children, Tesis para obtener el grado de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma del estado de Hidalgo, México.

Van Dijk, S., y colaboradores. (2013). Diplomado Competencias Docentes para el Nivel Medio Superior. Universidad de Guanajuato, México.

# **Evaluación del logro de competencias docentes de educación media superior en la universidad autónoma de Tlaxcala**

Anna Rocío Tejeda Páez  
Gloria Angélica Valenzuela Ojeda  
María Bernarda González Pérez

## **Introducción**

Los cambios dentro del sistema educativo mexicano y en especial en nivel medio superior, por la implantación de las políticas públicas en el sector educativo del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 definieron estrategias para la elevación de la calidad educativa.

Una de las estrategias fue la implementación de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) la cual creó un programa de formación para el profesorado llamado: Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), el cual se ha encargado de promover y desarrollar las competencias genéricas en el magisterio de educación media, por medio del Diplomado en Competencias Docentes en Educación Media Superior.

A través de la Asociación Nacional de Universidad e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) se invita a Instituciones de Educación Superior (IES) de todo el país a implementar el PROFORDEMS como instituciones formadoras. Para este proceso, en el estado de Tlaxcala, se invitó al Instituto Tecnológico de Apizaco y la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx). Dichas instituciones se encargaron de la apertura de los diplomados en competencias docentes a través de convenios con ANUIES los cuales se han ofrecido de forma permanente desde su apertura en 2008.

En el caso específico de la UATx la implementación del diplomado a través del PROFORDEMS ha implicado el desarrollo de diferentes acciones para llevar a cabo su realización, las condiciones que se han presentado bajo este contexto es la relación entre el desarrollo de las competencias y la evaluación dentro del diplomado, la cual se realiza de acuerdo a las generalidades del programa.

Por ello, el objeto de estudio, de este trabajo, se enfocó a identificar el logro de las competencias en el PROFORDEMS. Debido a que el ingreso al diplomado es muy diverso, la caracterización de los docentes que ingresan al programa es uno de los síntomas problemáticos del objeto de estudio, porque se desconocen las condiciones en que los docentes inician la formación en competencias, lo que dificulta identificar si los docentes ya han desarrollado competencias con antelación o si es dentro del diplomado donde las desarrollan.

Por ende la evaluación del logro de las competencias que se realiza dentro de los tres módulos que conforman el diplomado, se convirtió en una evaluación dividida

por cada uno de los módulos. Aunque el programa dentro de su estructura curricular marca las actividades para la promoción de las competencias y a través de los módulos se emplean tres tipos de evaluación: evaluación inicial, en donde se identifican los conocimientos previos de los docentes, la evaluación formativa, en donde el profesor reconoce sus propios procesos de aprendizaje y la evaluación de cierre, que se aplica por medio de rúbricas y la construcción de un portafolio de evidencias que se construye al finalizar cada módulo.

Ha resultado insuficiente, con dichos elementos, el poder identificar el logro de las competencias, ya que el portafolio de evidencias de los profesores solo se concentra en una colección de documentos conjuntados en uno solo documento y las actividades se evalúan por separado; el desarrollo de tales procesos de evaluación al finalizar cada módulo no dotan un resultado integral.

Casanova (2012) propone que al término de una formación basada en competencias si se tienen elementos como evidencias de aprendizaje o acciones observables para evaluar competencias, que éstas se realicen a finales del proceso, lo cual arrojará mejores resultados. Por ello, la aplicación del instrumento de evaluación finalizando una formación brinda la oportunidad de evaluar el logro de competencias.

Rueda (2009) por su parte comenta que el diseño de nuevos esquemas de evaluación de competencias contribuyen a la elevación de la calidad educativa, lo cual debe enfocarse a reconocer los avances graduales hacia el dominio o perfeccionamiento de las competencias y no solo cumplir una función de certificar, el identificar su promoción, desarrollo y logro, es una tarea a realizar dentro de los procesos de formación continua de forma permanente.

A la panorámica de esta situación se planteó la pregunta de la investigación ¿el diplomado en competencias docentes de la UATx logra promover competencias al término del PROFORDEMS?

El objetivo general que guio ésta investigación fue identificar las condiciones en que se desarrolla la promoción y logro de las competencias del perfil docente del Diplomado en Competencias Docentes en Educación Media Superior impartido en la Universidad Autónoma de Tlaxcala a través del Programa de Formación de Docentes de Educación Media Superior.

## **Sustentación**

Las competencias son eje transversal de la investigación porque son las que permean a lo largo del diplomado y es el objeto general de la formación del profesorado. Las competencias aunque nacen desde el campo del trabajo, se conciben “como un conjunto de características permanentes que las personas ponen de manifiesto cuando realizan una tarea o un trabajo” (Ponce, 2010: 10).

Cabe mencionar que en el mundo laboral las competencias siguen teniendo un alto impacto, ya que las empresas siguen usándolas como parte primordial en la contratación de trabajadores. Bajo esta tónica se explica el origen del término, proveniente del latín *cum* y *petere* “poder seguir un paso” (García, Tobón y López 2009: 15), se considera como la capacidad de seguir o hacer en un área determinada.

La educación concibe a las competencias como un enfoque y no como un modelo pedagógico, pues las competencias no pretenden ser un modelo o teoría para fundamentar todos los procesos que se ejecutan en el acto educativo, sino solo se toman como un enfoque porque sólo se enfatizan en algunos aspectos específicos de la educación como la docencia, el aprendizaje y la evaluación.

Respecto a ello Tobón (2006) destaca que el enfoque por competencias puede llevarse a cabo desde cualquier modelo pedagógico o la integración de los mismos, pero ello siempre implicará cambios y transformaciones, lo que infiere que se debe comprometer con una calidad en la educación.

En el ámbito educativo uno de los procesos más complejos y holísticos es la evaluación educativa, la cual es una tarea que se realiza en todos los sectores educativos, por ello el encontrar una definición concreta resulta complejo, porque la evaluación y su conceptualización se han ido modificando a través de los tiempos.

El origen etimológico de evaluación proviene del francés *évaluer* y que permite **indicar, valorar, establecer, apreciar o calcular la importancia de una determinada cosa. Casanova (2007) propone** que se puede definir en un sentido estricto como el acto de valorar; la evaluación nace del ámbito empresarial al igual que las competencias y de allí se trasladan al campo educativo obligando a los centros educativos a adaptarse a las nuevas exigencias del aparato productivo.

El objetivo esencial de la evaluación es promover la mejora continua de los procesos educativos del tipo que sean, por eso Stufflebeam y Shinkfield (1989) definen la evaluación como una concepción concreta pero versátil, mencionan que la evaluación se supone a la comparación de objetivos y resultados que se emplean por medio de procedimientos imparciales que están ligados a una valoración.

Otros autores como Martín y Martínez (2009) refieren que la evaluación es un insumo fundamental para pilotear un cambio, por ello es una actividad compleja y sometida a discusión, porque implica la emisión de juicios de valor sobre los objetos evaluados.

Así mismo estos autores mencionan que existen distintas discusiones en torno a la evaluación, ya que se supone que a través de ella los procesos deben ser mejorados, por lo cual dentro del ejercicio de la evaluación se considera la examinación de la realidad, por lo cual se infiere a la aplicación de métodos y técnicas apropiadas a los contextos y objetivos que se persigan dentro del proceso

de evaluación, esto, con el fin de que los resultados sean una fiel descripción así como una objetiva valoración.

Sin embargo, la tarea integral de evaluar se describe como una serie de acciones a averiguar por medio de una pluralidad de instrumentos, el estado de logro de una meta educativa, así lo plantea Lafourcade (2008), por ello es importante definir cuáles son las tareas a realizar dentro de un proceso de evaluación basada en logros, estableciendo objetivos concretos, instrumentos, metodología y el tipo de procesamiento de los resultados para su posterior presentación, emitiendo juicios de valor de forma objetiva y congruente.

Se concluye que la evaluación de logros tiene diferentes directrices y que ha apoyado al sector educativo en la valoración de diferentes procesos, tanto a nivel institucional, a nivel curricular y a nivel académico, dependerá de los objetivos que se planteen para determinar el nivel y el tipo de evaluación que se requiera realizar, sin dejar de lado que el propósito final de la ejecución de la evaluación basada en logros es servir como herramienta para obtener información para tomar decisiones efectivas para cumplir uno de los fines últimos de la educación que es el mejoramiento continuo de la calidad educativa.

Contemplando el enfoque de competencias y las propuestas de los autores anteriores sobre la evaluación basada en logros se puede definir que la evaluación de competencias tiene finalidades como diagnosticar, acreditar o conocer resultados del proceso de formación en competencias. Para complementar esta visión de la evaluación de competencias, Cisneros, García, Luna y Marín (2012) declaran que la evaluación no se puede solo centrar en un solo proceso en una sola emisión de resultados, sino que debe ser vista como un proceso continuo en donde la evaluación es cíclica.

Por ello ésta modalidad de evaluación apoya en las competencias, es continua porque las competencias de acuerdo al contexto donde se desarrollen se construyen y se reconstruyen a cada momento, por lo cual la evaluación por competencias se define como un esquema de saberes que se deben seleccionar para integrarse de forma pertinente a un entorno, con una acción reflexiva llevada con sensibilidad, lo cual descarta que las competencias solo sean un listado de aptitudes o un repertorio de actuaciones.

Aunque esta modalidad de evaluación es una de las más innovadoras también existe crítica, ya que se ha definido desde los programas de formación y certificación de competencias solo se han enfatizado en la ejecución de actividades y tareas, con un bajo grado de consideración de los valores y actitudes (Tobón, 2006).

En ésta misma tónica Rueda (2009) apela que el diseño de nuevos esquemas de evaluación de competencias contribuyen a la elevación de la calidad educativa, lo cual recomienda asignar un lugar nuevo a los procesos de evaluación que deberán enfocarse más a reconocer los avances graduales hacia el dominio o



perfeccionamiento permanente de las competencias y dirigirse menos a cumplir sólo su función de certificar el aprendizaje (función sumativa) y cumplir más su papel de orientación diferenciada de los distintos avances de los estudiantes (función formativa).

Bajo la visión anterior, se indican principios básicos para la evaluación de competencias que implica el tomar decisiones que mejoren y aumenten la pertinencia de tomar en cuenta el contexto profesional, disciplinar, social e investigativo, por eso la modalidad se basa en la valoración y descripción de la promoción del logro de las competencias y continuidad de las mismas.

Estos postulados refieren la factibilidad de cómo los modelos de evaluación de competencias pueden llevarse a cabo dentro de los programas y centros escolares. Se considera conveniente desarrollar metodologías de manera sistémica, a partir de criterios claros de referencia, especificación de fuentes de información y recolección de evidencias, asimismo como la definición del rol de los distintos actores de la comunidad educativa como autoridades, pares, alumnos y padres de familia para el desarrollo y éxito de la evaluación.

Por ello, la estrategia metodológica que se realizó para desarrollar la investigación fue a nivel de la evaluación de programas ya que las competencias que se monitorearon solo fueron dentro del diplomado que promueve el PROFORDEMS y a un nivel de identificación sobre las competencias.

El tipo de estudio de la investigación fue descriptivo centrado desde el paradigma cuantitativo, bajo el enfoque empírico-deductivo. Best (1982) indica que el enfoque es apropiado para este tipo de investigaciones de corte descriptivo, porque permite que los resultados del trabajo de campo de la investigación sean deducibles y generalizables.

Se plantearon la pregunta de investigación y el objetivo general, por medio de éste enfoque, las observaciones al contexto y la realización del planteamiento del problema y la revisión de la literatura permitieron la validación de las descripciones realizadas en la investigación.

Por lo tanto el estudio se planteó a corto plazo, ya que fue la mejor opción porque se enfocó en la recolección de información de manera concreta, por medio de un cuestionario construido con escalas de valoración (escala likert), la escala fue: *siempre, muchas veces, algunas veces y nunca*, tomada de la propuesta de Casanova (2012), para que los resultados fueran utilizados de forma inmediata; Stufflebeam y Shinkfield (1989) plantean que este tipo de estudios favorecen la realización, operación y costos de la investigación. El estudio fue retrospectivo de corte transversal porque los datos solo fueron recolectados en un solo momento.

Los sujetos que participaron en el estudio fueron 51 profesores de la sexta generación del PROFORDEMS, realizándose un censo, ya que fueron los docentes

que egresaron de dicha generación. La recolección de los datos, su procesamiento y análisis se realizaron por medio de la contestación del instrumento, posterior a ello los datos fueron trasladados al paquete estadístico SPSS, en donde se les dio un tratamiento estadístico descriptivo (concentrado en frecuencias y porcentajes), que se destacaron para la realización de la descripción de los resultados del estudio.

## **Resultados o aportaciones**

Los resultados que se recolectaron en el trabajo de campo por medio de la aplicación del cuestionario, concluyó en la descripción de la valoración del logro de la promoción de las competencias de los tres módulos del diplomado en competencias docentes de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Por lo tanto los resultados del cuestionario aplicado a los docentes de la sexta generación arrojó que los docentes que ingresan al programa tiene una formación en el área que desempeñan dentro del subsistema que indicaron laborar, ya que el área de las ciencias sociales y humanidades fue el área en donde más se focalizó el desempeño de los docentes con 45% (23 profesores), mostró que los maestros desarrollan la profesión en que se formaron, cabe mencionar que las áreas de desempeño también abarca las ciencias de la salud 23.7% (12 profesores) que tiene una representación igualitaria a la de ciencias exactas con 23.5 % (12 profesores). Por ello cuando se les preguntó a los profesores sí realizaban vinculaciones con el área de conocimiento que se formaron con la unidad de aprendizaje que desarrollan en su plantel dentro de las sesiones del diplomado para valorar si los docentes lograban la competencia tres que se refiere a *planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios*, los docentes dentro del diplomado el 45.1% (23 profesores) contestaron que *muchas veces* se realizaron dichas vinculaciones entre los saberes disciplinares y sus saberes como docentes, le sigue el porcentaje de 30.2% (20 profesores) que indicaron que *siempre* se realizaron las actividades de correlación, si se unen dichos porcentajes la mayoría corrobora que las actividades del diplomado en el módulo II si se vinculan con los saberes disciplinares.

Otra de las competencias que se identificó su promoción lograda dentro del diplomado fue la competencias seis *construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo*. A los docentes se les preguntó sí participaban en actividades colegiadas dentro de su plantel, el 41. 2% (21 profesores) indicó que *muchas veces* y el 11.8% (10 profesores) que *siempre* participan, lo que indica que la mayoría de los profesores participan en colegiado.

Con la intención de conocer si los docentes tenían en cuenta sus valores y actitudes presentes dentro del diseño y planeación de las actividades, en dicha integración para identificar si la competencia uno *organiza su formación continua a lo largo de su*

*trayectoria profesional y la competencia cuatro lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional*, los docentes respondieron que *siempre* lo realizaron dentro del diplomado lo cual representó el 60.80% (31 profesores) que realizaron dicha integración de las competencias con estas actitudes, siguiéndole el 25.5% (13 profesores) que contestaron que *muchas veces*.

Por lo cual se infiere que los profesores identificaron dentro del proceso de las competencias con su formación actitudinal, porque fueron consciente de su formación profesional por medio de su formación ya que a la vez eso lo promueven con sus estudiantes en la construcción de ambientes de aprendizaje, esto se vincula directamente con la estrategia de procesos de aprendizaje y la gestión de ambientes de aprendizaje que el propio diplomado plantea.

Los docentes dentro del diplomado realizaron actividades de diseño de instrumentos como rúbricas, portafolios, bitácoras o cédulas de observación para evaluar dentro del salón de clase, así como la estructuración de saberes para el aprendizaje significativo, que concierne a la competencia dos *domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo*, y a la competencia cinco *evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo*. Cuando se les pregunto a los docentes sobre ello, el 52.9% (27 profesores) contestaron que *siempre* y el 29.4% (15 profesores) contestaron *muchas veces*. Lo que se interpreta es que dentro del diplomado se promovieron dentro de las actividades el diseño de instrumentos de evaluación lo cual concuerda con la realización de secuencias didácticas y el diseño de actividades para las mismas; se corrobora que las competencias una, dos, tres, cuatro, cinco y seis, fueron promovidas en cada uno de los módulo y solo en cada uno de ellos es donde se instrumentaron los procesos de evaluación y no de forma continua como se propone en la evaluación del enfoque por competencias.

En función de las competencias siete *contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes* y ocho *participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional*, se identificó que dentro del diplomado se promueven dichas competencias pero los profesores no lograron dichas competencias de forma activa.

Resultó que el 45.1% (23 profesores) contestaron que *muchas veces* abordaron problemáticas del aula o la comunidad sobre temas del medio ambiente y la promoción de la vida saludable, asimismo el 37.3% (19 profesores) reportaron que *muchas veces* desarrollaron dichas problemáticas en el aula así como el 21.6% reporto que *siempre*, por lo tanto se identificó que el 45.1% (23 profesores) respondió que *muchas veces* se desarrollaron las asesorías dentro del diplomado, seguido del 25.5% que respondió que *siempre* recibieron las asesorías para la realización de proyectos.

Aunque la escala de valoración muestra que *muchas veces* y *siempre* fueron las respuestas más concurridas, los porcentajes de *no contestó* y *nunca* se muestran bajos, tiene una representación en que algunos docentes no refirieron que se hayan dado este tipo de actividades, la inclusión de temáticas estudiantiles en los proyectos de clase.

La incidencia en el porcentaje en la opción de *muchas veces* sigue manteniéndose en rangos altos a comparación de las otras opciones por lo cual se infiere que las actividades del diplomado de acuerdo con los propósitos del módulo y los saberes propuestos se llevaron de forma permanente, aunque no de forma activa y dinámica ya que se percibe una incidencia relativa para el logro de las competencias por la promoción de la misma bajo las temáticas de gestión institucional y de vinculación de problemáticas comunitarias.

Aunque el alcance la investigación no contempla la evaluación de las competencias a un nivel aplicativo si se puede inferir que las competencias que se logran promover en el PROFORDEMS son de acuerdo al perfil de competencias genéricas, concebidas como las competencias declaradas en la configuración del diplomado.

## **Conclusiones**

En primera instancia se concluyó que el PROFORDEMS lejos de verse solo como un programa de capacitación docente, se sustenta como un programa de formación continua, los profesores que ingresan al diplomado tiene formaciones diversificadas, lo cual hace complejo la homogenización de pensamientos y de caracteres entre los docentes, por lo cual una de las primeras tareas que tiene el programa es dar carácter de equilibrio a los docentes para que se puedan dar condiciones para la formación de perfiles de competencias con aspectos genéricos.

Se destaca que el profesorado en su mayoría tienen una formación en las ciencias sociales y humanidades, su estatus de formación continua no es de forma permanente, aunque cabe mencionar que asisten a cursos, talleres y capacitaciones, estos no lo desempeñan para potencializar su quehacer docentes, y es precisamente esa la percepción que se tiene del PROFORDEMS, cuando los docentes ingresan ya que los maestros manifestaron que realizan actividades colegiadas, escolares y extracurriculares de forma cotidiana pero no de forma dinámica y activa.

Con dicho referente se concretaría que los maestros no están conscientes de su profesionalización ya que en su mayoría no cuentan con otro tipo de grado académico que el de licenciatura y el porcentaje de maestros que tiene otro grado académico lo expresan en el grado de maestría, por ello se destaca que el profesorado de educación media tiene un rezago importante en su formación como docentes, por lo tanto su práctica dentro de la enseñanza se ve afectada y de forma pasiva.

En relación con lo anterior se deriva la segunda conclusión la cual se refiere a que las competencias genéricas del profesorado (perfil docente) es un reto para la RIEMS y sus políticas, la reforma plantea ocho competencias genéricas para el profesor de media superior, de las cuales, la primera dice que el docente debe organizar su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional, por lo cual debe ser responsable de sí mismo y de su propia formación, pero cuando se le ofrecen programas como el PROFORDEMS se le ve obligado a asistir, entonces su ingreso es caótico y bajo mucha resistencia.

Tomando en cuenta lo anterior, los docentes tienen que aprender a movilizar saberes los cuales si no cuentan con ellos los tienen que desarrollar y para ello ingresan al diplomado, pero como se puede identificar si ello pasa, si no existe un seguimiento dentro del programa, hablando de un seguimiento integral como lo requiere una profesionalización basada en competencias, a la luz de ello la falta de un modelo de evaluación que indique el logro de las competencias es una de las grandes carencias que el diplomado presenta.

Aunado a que el enfoque por competencias también carece de fundamentos sólidos para su evaluación, Tobón (2008) indica que esta complejidad ha derivado en que los diseñadores curriculares creen y diseñen sus propios instrumentos para realizar evaluaciones que den resultados tangibles de la situación actual de los programas curriculares.

Los docentes dentro del instrumento reportaron índices altos sobre la escala de valoración, indicando que *siempre y muchas veces*, lo que indica que el diplomado promueve las competencias del perfil docente. Porque se enfoca de forma directa a la promoción de las competencias en un sentido instrumental, es decir, las competencias y los atributos que se refieren a la formación de contextos plurales, comunitarios enfocados a la vinculación social e institucional por medio de la gestión.

A la luz de los planteamientos que se anteceden, dan la oportunidad de enfatizar que las evaluaciones alternativas son la mejor herramienta en la actualidad para poder hacer evaluaciones diagnósticas sobre los estados de las competencias dentro de los procesos educativos, como lo menciona Lafourcade (2008) que la información de cómo enriquecer las competencias y sus procesos solo se obtiene de la realización de las investigaciones que ofrecen planteamientos sobre objeto de estudio que apoyen a la generación de instrumentos contextualizados para dar seguimiento a las competencias.

Por lo cual que la investigación en el entorno de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, en relación al logro de competencias del PROFORDEMS, es una oportunidad para apoyar a los estados del conocimiento de la evaluación de las competencias.

La educación media superior en México ha atravesado por distintas transformaciones que la han llevado a regenerarse por medio de reformas como la RIEMS, pero ello no la exime de rendirse o de indicar que es un proceso terminado, existen retos realmente fuerte en función a la reforma, la agenda es la proposición de instrumentaciones que aporten a identificar los impactos de la RIEMS, ya que a la entrada de un nuevo gobierno federal se vislumbran cambios importantes en la educación, pero no se tiene certeza que los lineamientos planteados hace una década se puedan seguir sustentado, la tarea por lo cual es seguir apuntalando los procesos educativos en base a la calidad educativa.

## **Bibliografía**

- Best, J. (1982). *Cómo investigar en educación*. España: Ediciones Morata.
- Casanova, M. (2007). *Manual de evaluación educativa*. España: La Muralla.
- Casanova, M. (2012). *La Evaluación de competencias básicas*. España: La Muralla.
- García, J., Tobón, S. & López, N. (2009) *Guía sintética para la gestión del currículum por competencias*. Lima: A.B representaciones generales S.R.
- Lafourcade, P. (2008). *La evaluación en organizaciones educativas centradas en logros*. México: Trillas.
- Martín, E. & Martínez, F. (2009). *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. España: colección "Metas educativas 2021"; OEI – Fundación Santillana.
- Ponce, M. (2010). *Las competencias en educación superior: origen, definición, diseño curricular y evaluación*. México: LETEC.
- Rueda, M. (2009). *La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 11(2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenidorueda3.Html>
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1989). *Evaluación sistemática*. Barcelona: Paidós.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basadas en competencias*. Chile: Universidad de Tlaca.
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la Educación superior: universidad autónoma de Guadalajara*. Guadalajara, México. Recuperado de: <http://www.conalepfresnillo.com/images/stories/conalep/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias.%20Sergio%20Tob%C3%B3n.pdf>

# **Validación de un instrumento de lectura crítica sobre historia y filosofía de la medicina para estudiantes de la carrera de medicina**

Alfredo Díaz Alejandro  
Fernando Cárdenas Wong  
Valentina Katuska Rea Rodríguez

## **Introducción**

El presente trabajo explica el proceso de elaboración y validación de un instrumento para explorar la competencia lectora de estudiantes que cursan la Unidad de Aprendizaje de Historia y Filosofía de la Medicina.

La historia, como recurso formativo, utiliza la comprensión e interpretación de textos de autores originales, cronistas e historiadores. En este trabajo se aborda el proceso histórico y evolución de la medicina, desde épocas prehistóricas, hasta la medicina moderna del Siglo XXI, la cual no puede comprenderse si no se involucra el lector con las diversas fuentes.

En este sentido, la lectura es una actividad que debe ser cotidiana en todo profesional, y en el caso particular de los estudiantes de medicina, se ha transformado en una actividad relacionada con la lectura de los textos de la profesión, con poco acercamiento a la ampliación de la cultura a través de la propia lectura de escritos diferentes.

Entre los obstáculos epistemológicos de acuerdo a Gastón Bachelard (Bachelard, 2004 p. 27) “...*En la formación de un espíritu científico, el primer obstáculo es la experiencia básica...*” elemento presente en una formación escolar rutinaria, que decodifica más que comprende, interpreta o critica lo que se lee.

Durante las actividades académicas se solicita al estudiante que realice algunas lecturas para poder acercarse al conocimiento, sin embargo, durante el proceso educativo se identifican dificultades conceptuales profundas al solicitar la explicación de lo leído. El estudiante en términos generales, copia resúmenes más que elaborar un pensamiento propio, vive en un mundo de reproducciones literarias, copias sin contexto, estandarización de procesos de manera acrítica.

Con este antecedente se procedió a elaborar un documento para identificar el grado de comprensión de lectura en textos relacionados con la Historia y la Filosofía de la Medicina. El instrumento se elaboró posterior a las actividades académicas programadas, con la finalidad de que en los siguientes cursos pueda utilizarse para identificar si hay una competencia propia para la elaboración del conocimiento a través de la lectura crítica, que conlleva el desarrollo de una postura cambiante como todo profesional de la medicina debe de construir.

## Sustentación

Para explorar la capacidad de comprensión de textos históricos a través de la lectura crítica, se debe de partir de un enfoque teórico, que se centra en la actividad realizada por el estudiante, más que en las actividades formalizadas por el docente. En todo el acto educativo emergente se trabaja con la concepción de la complementariedad de las teorías de la reconstrucción, identificando los elementos que se dan entre las variadas teorías definidas: la constructivista o teoría psicogenética de Piaget; la sociocultural creada por Vigotsky, con elementos no contemplados por Piaget; el aprendizaje significativo descrito por Ausubel y que forma parte del enfoque dominante de las últimas dos décadas en las instituciones educativas del país, que permiten el diseño curricular partiendo de una secuencia que va de la fácil a lo complejo, de lo superficial a lo profundo, el aprendizaje por descubrimiento, partiendo de una organización curricular que considera los factores lógico, pedagógico y psicológico del estudiante para el diseño. Sin embargo, desde el punto de vista de la educación médica y, la educación de las competencias, se ha centrado en la argumentación y el hacer cotidiano de enfrentar al estudiante con pacientes para identificar el daño y realizar actividades para recuperar la salud de su paciente.

La perspectiva que se propone, agrupa las teorías de la reconstrucción en un enfoque participativo dada la actividad intelectual que debe de desarrollar el estudiante; y por otro lado, las teorías asociacionistas en un enfoque pasivo de la educación que se describen posteriormente.

En los ámbitos sociales, la educación se encuentra estructurada por una gran variedad de conceptos, representaciones, prácticas y actores, que en beneficio de lo sencillo se agruparon en dos enfoques opuestos:

- *El enfoque pasivo* con un predominio hacia la recepción que acumula aquellas ideas y prácticas donde predomina el individualismo, la sumisión y el conformismo, que mantiene la desigualdad social presente. En este enfoque predominan las teorías psicopedagógicas asociacionistas, donde la función del profesor es relevante, y la actitud del estudiante es pasiva y acumulativa. Se compara al estudiante contra otros estudiantes y no, sobre su actividad desarrollada. Se estandariza el proceso de evaluación con instrumentos que miden el recuerdo y la memoria, con respuestas acabadas.
- *El enfoque participativo*. En esta tendencia, la actividad intelectual y las acciones son las que el estudiante realiza, teniendo como guía, mediador, facilitador a profesor. En este enfoque se aglutinan las teorías de la reconstrucción. Tienen como propósito la promoción o fortalecimiento de la participación de grupos sociales en la autogestión de los intereses a corto, mediano y largo plazos. El estudiante mide su propio avance por medio de instrumentos validados que buscan identificar el proceso de elaboración del pensamiento crítico del sujeto.



La utilización de la lectura crítica como parte de la formación profesional ha sido utilizada principalmente en la crítica de trabajos de investigación y centran su crítica principalmente en los aspectos metodológicos. Se han creado metodologías como las propuestas por la Universidad de McMaster. (Calva-Mercado y cols., 1988) para leer revistas médicas; la utilizada en la Medicina Basada en Evidencias, (Sánchez-Mejías y cols, 2000) para la toma de decisiones en medicina, y que actualmente, se incorpora en la carrera de medicina cómo unidad de aprendizaje.

La exploración de textos diferentes a los artículos médicos en estudiantes de medicina ha sido limitada a unos cuantos trabajos, (Viniegra-Velázquez, 2000, p. 87-110), (Espinoza-Alarcón, 2000, p. 111-131). Entre los más recientes trabajos se explora la lectura crítica en médicos que se están formando en una especialidad, sin embargo la orientación predominante es la de trabajos de investigación. Díaz-Alejandro (2004) explora la lectura crítica de textos en epistemología de la educación comparando dos cursos de formación de profesores, uno formal (maestría) y otro informal (diplomado) en los indicadores de interpretación. Cobos-Aguilar (2005) explora el desarrollo de la aptitud para la lectura crítica de trabajos de investigación en médicos internos de pregrado. Baeza-Flores (2004) realiza una investigación sobre el desarrollo de la lectura crítica de trabajos de investigación en residentes de cirugía general. Luján-López (2009) realiza una exploración en trabajadores del área de la salud, sobre la lectura crítica de textos relacionados con psicopedagogía.

Entre los hallazgos y las aportaciones de los trabajos antes citados, son los niveles de lectura bajos encontrados al inicio de las intervenciones y su modificación posterior a intervenciones educativas promotoras de la participación; otra aportación, y no menos importantes, es la elaboración de instrumentos de medición con un enfoque hacia la participación.

Vilchez-Román (2012) publica un artículo en la revista Dedo Medio (miércoles 19 de Septiembre del 2012), en la sección crítica: *"Mi mamá me mima" es un método obsoleto y no sirve para enseñar a leer como un mito... A pesar de la amplia popularidad del enfoque comunicativo para enseñar a leer, las revisiones sistemáticas y meta análisis muestran que el método del "Mi mamá me mima", la expresión clásica del método morfológico y fonético, es más efectivo para enseñar a leer y desarrollar la comprensión de lectura.... Además, si tomamos en cuenta las experiencias que dejaron huella en nuestra vida, es imposible negar la importancia del cariño que nos brindaron nuestras madres en los primeros años de la infancia. Todo ello explica la alta efectividad del clásico "Mi mamá me mima"....* Texto que muestra una resistencia al cambio y de mantener el criterio dominante de una educación bancaria y tradicional, preocupante si queremos a miembros sociales que propongan cambios sustanciales del contexto.

Siendo la lectura un paso importante para la formación de un pensamiento crítico y reflexivo en todo proceso, sigue siendo un área poco explorada de manera sistemática. En la Unidad de Aprendizaje de Historia de la Medicina, consideramos importante acercar al estudiante al desarrollo de dicha actividad. Entre las metas es

verificar si existe un desarrollo crítico de la lectura al identificar los niveles de comprensión.

Es con esta mirada y tomando en consideración puntos esenciales para verificar la comprensión lectora, consideramos la necesidad de partir de una teoría que considera a la experiencia, la cultura y las ideas, como parte fundamental en la formación personal. El instrumento de lectura crítica elaborado toma en consideración los siguientes puntos:

- a) Hacer consciente una postura propia sobre lo expresado en el texto.
- b) Descubrir los supuestos implícitos, la idea directriz, los puntos fuertes y débiles de los argumentos y
- c) Proponer otros planteamientos que superen a los del autor y así reafirmar o modificar la propia postura. (Viniegra, 2000, p.21-28).

En este artículo se trabajó con el indicador de comprensión, con una fundamentación teórica que permite su adecuación empírica y su relevancia teórica. En esta propuesta epistemológica el uso de la investigación se considera fundamental para brindar una apropiación paulatina de habilidades complejas, y se trabaja con el siguiente:

### **Propósito**

Construir y validar un instrumento para medir lectura crítica de textos sobre historia de la medicina. Comparar el nivel de competencia para la lectura crítica de textos sobre historia de la medicina en los diferentes grupos del 4º semestre de la Carrera de Medicina.

### **Metodología: Diseño del estudio**

Estudio de descriptivo, comparativo y transversal, realizado en estudiantes del 4º semestre de la carrera de Médico Cirujano, para medir el nivel de la comprensión de la lectura crítica de textos de Historia y Filosofía de la Medicina con el indicador de comprensión.

### **Población**

Se incluyeron todos los estudiantes (n = 143) que se encontraban cursando el 4º semestre de la carrera de medicina, dos del grupo matutino ("A" y "B") y dos del grupo vespertino ("C" y "D") , a cargo de dos profesores, uno para cada turno.

## Instrumento de evaluación

Se seleccionaron cuatro textos de diversos autores:

- Aspectos histórico-antropológico de la relación médico-paciente
- Notas sobre la medicina del antiguo Islam
- Cómo acercarse a la medicina
- De la anatomía de Vesalio a la del genoma humano.

Se realizó una distribución de 25 ítems falsos y 25 verdaderos distribuidos al azar. (Tabla 1) Se tomó en consideración los textos que podrían aportar, además de elementos de comprensión, temas nuevos para la misma formación del médico.

Tabla 1

Textos y número de ítem para cada texto			
Texto	Falsos	Verdaderos	Total
I	1	1	2
II	2	1	3
III	12	12	24
IV	10	11	21
TOTAL	25	25	50

El instrumento fue revisado por cuatro profesores en tres rondas para asegurar la validez de contenido y de criterio hasta lograr un acuerdo en relación con los resúmenes y construcción de los enunciados, para establecer los criterios de aceptación para cada uno de los ítems. Se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.85, resultando el instrumento confiable. La prueba de mitades de la U de Mann Whitney para la consistencia interna del instrumento con un resultado de 139  $p > 0.05$  ns., En la aplicación de la prueba de Pérez-Padilla se obtuvieron de 7 puntos de las calificaciones esperadas por el azar. La consistencia interna aplicando la prueba de Kuder Richardson fue de 0.90. Los expertos son profesores con grado de maestría en educación y experiencia docente por más de 10 años.

## Aplicación y calificación del Instrumento

Se dieron las siguientes indicaciones a los estudiantes para las respuestas:

*“Lea detenidamente cada fragmento y valore cada enunciado, de acuerdo a las siguientes opciones.*

**VERDADERO (V).** Si considera que el enunciado **CORRESPONDE** a lo que explícitamente se afirma o se niega en el texto, o bien si según su criterio el enunciado es una deducción, una generalización, una expresión sintética o una conclusión acertada que pueda derivarse, de lo que está escrito en el texto.

**FALSO (F).** Si considera que el enunciado **NO CORRESPONDE** a lo que explícitamente se afirma o se niega en el texto; o bien si según su criterio el enunciado es una deducción, una generalización, una expresión sintética o

*una conclusión errónea porque no puede derivarse de lo que está escrito en el texto.*

**NO SE (NS).** *Si no puede decidir si el enunciado es verdadero o falso. Anote sus respuestas (V, F o NS) a la derecha del número de cada enunciado en la hoja de respuestas”.*

**TOME EN CUENTA QUE:**

Una respuesta CORRECTA le suma un punto (+1). Ya sea porque contestó falso a un enunciado que es falso, o contestó verdadero a un enunciado que es verdadero.

Una respuesta INCORRECTA le resta un punto (-1). Ya sea porque contestó falso a un enunciado que es verdadero, o contestó verdadero a un enunciado que es falso.

Una respuesta “NO SE” no le suma ni le resta puntos.

El instrumento se aplicó al finalizar el curso a cada grupo de manera independiente y se calificó de manera ciega por una persona ajena al proceso educativo. Se sumó un punto a las respuestas correctas ya fueran falsas o verdaderas y se restó un punto a las incorrectas, ya fueran falsas o verdaderas. Las respuestas “No sé” ni sumaron ni restaron puntos a los resultados.

## **Pruebas estadísticas**

Se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis para la comparación entre los grupos en el indicador de comprensión. En todos los casos se consideró un nivel de significancia del 0.05

## **Resultados**

El instrumento se aplicó a la generación que cursaba el cuarto semestre de la carrera de medicina con un total de 143 estudiantes.

La distribución de los grupos es desigual en cuanto al número, por lo que se aplican los promedios obtenidos por cada uno de los grupos, además se agrega el nivel de dificultad que cada grupo, de manera independiente percibe. Se puede observar en la tabla 2 que el promedio de las respuestas correctas es similar en todos los grupos sin diferencias significativas, sólo el rango de las respuestas mínimas por grupo muestra una diferencia no estadísticamente significativa en el grupo D. Se aprecia además un índice de dificultad que para algunos podría considerarse un examen fácil. Sin embargo habría que considerar que es un examen final, por lo que el resultado podría deberse al aprendizaje y maduración de los estudiantes.

La distribución por turno de los grupos son el “A” y el “B” corresponden al turno matutino, coordinados por un solo profesor, el los grupos “C” y “D” por otro profesor. Entre los aspectos o creencias que se tienen es que los mejores estudiantes se encuentran en el grupo matutino, en la tabla se aprecia que no existe una diferencia en cuanto a los resultados que se obtuvieron.

Llama la atención el mayor número de respuestas contestadas como “No sé” en uno de los grupos del turno vespertino, lo que demuestra una dificultad para identificar en el texto lo explícito. Esto podría explicarse por la persistencia de contrastar el conocimiento que se tiene con la comprensión de lo que se lee. Es difícil, en una educación pasiva dominante el poder sustraerse del conocimiento memorístico al conocimiento elaborado y contrastado con las ideas y creencias persistentes en todo acto educativo, donde se está más acostumbrados a que se evalúe el conocimiento más que identificar y contrastar los puntos débiles y los argumentos en un texto escrito.

Tabla 2, Resultados obtenidos en la aplicación de la prueba de lectura crítica

Grupo	N	Promedio de respuestas correctas (Rango)	Respuestas No sé	Dificultad del examen por grupos
A	42	33.2 (22-42)	18	82.8
B	34	32.2 (18-44)	22	81.5
C	29	32.2 (21-44)	20	81.5
D	38	31.5 (14-44)	45	80.3
Total	143	32.3		
Kruskal-Wallis		p >0.05 ns*		
Dificultad del examen				81.53

Los resultados que se obtuvieron de lectura crítica en el indicador de interpretación es una habilidad que se tiene que desarrollar durante el acto educativo. Ingenuamente se piensa que con el hecho de estar en los ámbitos de la educación superior, el estudiante es un erudito de la lectura crítica. Se llega a la educación profesional con hábitos adquiridos durante toda la vida escolar, en la que no se promueve un pensamiento contrastante con los diversos autores, sino sólo se trata de un hábito del consumo de lecturas, acrítico y dogmatizante.

Las estrategias utilizadas por ambos profesores fueron con acercamiento a base de participaciones y guías de lectura buscando identificar los puntos débiles o fuertes de algunos textos, videos, películas, ejercitando la discusión razonada y crítica.

El siguiente paso para este tipo de trabajo y después de haber obtenido un instrumento confiable y válido, aplicarlo antes de que inicie el curso, y al final del mismo, para poder contrastar si las estrategias que se utilizan son las pertinentes para iniciar el camino de una formación crítica en el estudiante de medicina.

La construcción del instrumento hizo el recorrido que la metodología en investigación educativa nos marca: Realizar las diferentes validaciones de un instrumento, para que los resultados que se obtengas sean justos para el estudiante.

En nuestro medio es un elemento que tiene que recorrer un largo camino, porque la gran mayoría de los docentes, se conforma con realizar exámenes no válidos con una sola mirada que es la del profesor que construye el instrumento.

## **Conclusiones**

Consideramos que los resultados que se obtuvieron en el estudio son válidos para el grupo en el que se aplicó. Todavía hay elementos que se tienen que revisar, sobre todo para verificar la consistencia con otros grupos.

Se alcanzaron los objetivos propuestos en el trabajo de construir y validar un instrumento para medir lectura crítica de textos sobre historia de la medicina y Comparar el nivel de competencia para la lectura crítica de textos sobre historia de la medicina en los diferentes grupos del 4º semestre de la Carrera de Medicina.

Con base en los resultados se podría inferir que el instrumento es aceptable para identificar la capacidad comprensiva de los estudiantes de medicina.

Es pertinente que a este tipo de evaluación se agregue la mirada cualitativa del proceso, ya que no son hechos desvinculados, sino que se encuentran enlazados en la formación del profesional. El trabajo es un acercamiento a a la sistematización de la evaluación para que sea más integral.

## **Bibliografía**

Bachelar, G. (1948, 25ª ed. 2004). *La formación del espíritu científico*. México, D.F.: Siglo XXI editores.

Baeza-Flores, E., Leyva-González, F.A., Aguilar-Mejía, E. (2004). Aptitud para la lectura crítica de trabajos de investigación clínica en residentes de cirugía general. *Rev Med IMSS*, 42(3), 189-192.

- Calva-Mercado, J.J., Ponce de León-Rosales, S., Ponce de León-Rosales, S., Vargas-Vorácrová, F. (Enero-Marzo, 1988). Cómo leer revistas médicas: (Caps. I-V). *Rev Invest Clín*, 40(65), 65-106.
- Cobos-Aguilar, H., Insfrán-Sánchez, M.D., Pérez-Cortéz, P., Elizaldi-Lozano, N.E., Hernández-Dávila, E., Barrera-Monita, J. (2005). Lectura crítica de investigación en internado de pregrado. *Rev Med IMSS*, 43(2), 117-124.
- Díaz-Alejandro, A., Aguilar-Mejía, E., Viniegra-Velázquez, L., Toribio-Suárez, M.P., Hernández-Navarrete, M.A. (2004). Formación de profesores para el área de la salud y epistemología de la educación. *Rev Med IMSS*, 42(4), 293-302.
- Espinosa-Alarcón, P., Viniegra-Velázquez, L. (2000). Efecto de una estrategia educativa sobre la habilidad para la lectura crítica en estudiantes de medicina. En: Viniegra-Velázquez, L. (Editor). *La investigación en educación. Papel de la teoría y de la observación*. (p.111-131). México, Instituto Mexicano del Seguro Social.
- Luján-López, M.E., Díaz-Alejandro, A. (2009). Lectura crítica en profesores de la salud, acercamiento a contenidos educativos. *Revista de Enfermería del IMSS*, 17(I), 11-16.
- Pérez-Padilla, J.R., Viniegra-Velázquez, L. (1989). Método para calcular la distribución de las calificaciones esperadas por el azar en un examen de tipo falso, verdadero y no sé. *Rev Invest Clín*, 41, 375-379.
- Sánchez-Mejía, P., González-Gálvez, G., Ávila-Armengol, H., Fajardo-Dueñas, S., González-Moreno, J. Gutiérrez-Chávez C. (2000). *Medicina Basada en Evidencias. Principios básicos de aplicación clínica*. México, D.F.: Ciencia y Cultura Latinoamericana. S.A. de C.V. JGH editores.
- Vílchez-Román, C. (2012). Mitos de la educación moderna. Artículo de la revista dedo medio (Miércoles 19 de Septiembre del 2012) Revisado el 1 de agosto de 2014. Citado en: <http://m.monografias.com/trabajos101/mitos-educacion-moderna/mitos-educacion-moderna.shtml>
- Viniegra-Velázquez, L., Espinosa-Alarcón, P. (2000). Lectura crítica en un grupo seleccionado de estudiantes de medicina. En: Viniegra-Velázquez, L. (Editor). *La investigación en educación. Papel de la teoría y de la observación*. (p 87-110). México, Instituto Mexicano del Seguro Social.
- Viniegra-Velázquez, L. (2002). *Educación y crítica. El proceso de elaboración del conocimiento*. México: Paidós Educador.

## ANEXO

### Párrafo de un resumen del texto y muestra de los reactivos usados

#### Los próximos 25 años

¿Cómo deberá ser la preparación clínica del médico de los próximos 25 años? ¿Cómo hacer que la medicina genómica pase del conocimiento de los básicos en esta materia al dominio de los clínicos? Los futuros médicos con conocimientos y habilidades de la ciencia genómica no pueden ignorar los conocimientos y las destrezas que se han acumulado en estos 425 años. Ejercer sólo con conocimientos de genómica, equivaldría a aceptar que pudo haberse ejercido bien la clínica cuando se dominó el conocimiento en bacteriología o en bioquímica.

Los licenciados en ciencias genómicas, licenciatura que ha iniciado la UNAM ¿serán los futuros médicos genómicos? Podrían serlo si además de conocimientos básicos estudiaran ciencias básicas y se entrenaran en destrezas clínicas. No parece que este sea el camino. Los preparados en la licenciatura en biomédica básica, de la cual ya hay egresados, no son los clínicos de la actualidad. En los dos casos estas licenciaturas pretenden formar científicos que hagan progresar los conocimientos básicos de las ciencias médicas.

Si en esas licenciaturas no van a ser preparados médicos clínicos con conocimientos y destrezas genómicas, entonces es indispensable que la Facultad de Medicina de la UNAM considere la necesidad de iniciar ya los estudios para establecer, quizá en un grupo piloto, la preparación de un médico con conocimientos y habilidades derivadas de las ciencias genómicas. Para lograrlo debe estudiarse la posibilidad de ofrecer a un grupo de alumnos, al término de la carrera, quizá con experiencia de hospital de posgrado, estudios de posgrado que les preparen como médicos con conocimientos y destrezas derivados de las ciencias genómicas.

Médicos preparados así serían los súper- médicos generales del futuro. Después seguramente los clínicos de diversas especialidades, sobre todo algunas de ellas deberán completar su educación especializada con conocimientos y destrezas de esta medicina Neo-Vesaliana.

Médicos preparados así tendrían el futuro de ejercicio profesional asegurado.

Para este autor, en relación a la genómica y las ciencias biomédicas:

45. F Los conocimientos en ciencia genómica no toman en consideración las habilidades y destrezas adquiridas en el pasado para la formación del médico.
46. V Quienes terminan la licenciatura en biomédica básica carecen de experiencia clínica.
47. F Difícilmente los egresados de las ciencias genómica y biomedicina aportan conocimientos actuales a las ciencias médicas.
48. F Los egresados de la carrera de medicina son autosuficientes, clínica y prácticamente, en conocimientos y habilidades en ciencias genómicas.



49. V Los médicos competentes en su formación clínica, con estudios complementarios en biomedicina y genómica, serán los excelentes médicos del futuro.
50. V Su calidad profesional les garantizará el ingreso al mercado laboral.

# **El fortalecimiento de la práctica docente a través del fomento de la investigación educativa: un estudio de caso en la Universidad Autónoma de Nayarit**

Mónica Olivia Plascencia Bernal  
Eva María Montes Reyes  
Judith Salazar Celedón

## **Introducción**

La Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) define como **Documento Rector para la Reforma Académica** al documento en el que se explican las razones de la Reforma Universitaria, se definen las características más relevantes del nuevo modelo académico, se establecen las líneas generales para la reorganización de la estructura académica y el programa de transición de la propia reforma. (Documento Rector; 2003: Pág. 35).

El proceso de construcción de conocimiento científico en las ciencias sociales, tiene su complejidad ya que no existe una guía establecida para llevar a cabo una investigación, aunado a que si el investigador no ha desarrollado las habilidades y desconoce el ámbito, cae en el error de considerar a los libros de metodología de investigación como guía única, limitándose a lo escrito en ellos o bien se dejan orientar por lo que los expertos o los que se dicen ser expertos en la investigación enuncian.

En el proceso de formación de investigadores lo idóneo es fomentar las habilidades que debe de desarrollar el investigador con posibilidad de generar conocimiento científico. Moreno Bayardo (2002, Pág. 207), considera que el núcleo de habilidades de construcción conceptual que debe poseer el investigador en formación son el “apropiarse y reconstruir las ideas de otros. Generar ideas. Organizar lógicamente, exponer y defender ideas. Problematizar. Desentrañar y elaborar semánticamente (construir) un objeto de estudio. Realizar síntesis conceptual creativa” Por lo que si una persona no es capaz de desarrollar tales habilidades conceptuales no podrá construir un objeto de estudio.

Parafraseando (Pfr.) a Lander Edgardo (Lander & Comp., 2000), antes de iniciar una investigación en las ciencias sociales, hay que considerar que las ciencias sociales tienen su sustento sólido en dos partes: la primera consiste en las separaciones o particiones de lo “real” donde cuestiona ¿cómo se va construyendo el conocimiento?, la segunda se pregunta ¿cómo se articulan esas aportaciones de la primera?, concluye que la sociedad posee? la verdad, el control de la naturaleza y que otros no lo tienen sobre el ámbito: social, político, económico para llegar a la cientifización, sociedad liberal, objetivación, universalización y naturalización.

**¿Cómo se componen las ciencias sociales?** González, al referirse a las ciencias sociales, dice que están compuestas por paradigmas, donde el paradigma son los modelos de plantear y resolver problemas que sirven de guía a los lectores y a los investigadores que promueven el planteamiento de problemas, buscan soluciones de las anomalías que detectan en la acción y el conocimiento; consideran que los paradigmas no son universales y que no corresponde a una comunidad sino a diversas comunidades, (1992).

**¿Qué es la investigación científica?** No es investigación científica si se tienen “datos sin teoría, cualquiera sea la manera como fueron recogidos, no tienen interés académico. Un volumen de estadísticas o el relato de un suceso o la historia de un caso al estilo periodístico”, (Wainerman y Sautu, 2001, Pág. 234), pero Ricardo Sánchez dice que la investigación científica es “una armazón coherente y sólida, cuyas estructuras están debidamente articuladas y mutuamente relacionadas, de modo que la validez de los conocimientos construidos queda asegurada”, (1993, Pág. 68).

**¿Cómo se concibe la investigación educativa?** Se concibe “como un trabajo serio por su complejidad; relevante porque su objeto de estudio es efectivamente un problema que tiene que ser explicado; académico porque conlleva reflexión, análisis y apropiación teórica como actividades significativas para la formación profesional; comprometido por el papel que puede cumplir en la transformación de la institución educativa y la revaloración del trabajo docente, entonces las experiencias que se viven son en verdad formativas y deben asumirse en sí mismas como campo de reflexión y toma de conciencia”, (Hidalgo, 1992, Pág.104).

El conocimiento científico en las ciencias sociales y la educación, se construye apoyado en Métodos que permiten indagar posicionado en alguno de los dos grandes paradigmas existentes: el Cuantitativo y el Cualitativo ó de forma integral donde se unen el cualitativo, cuantitativo para formar el mixto.

Se entiende paradigma como “un conjunto de creencias y actitudes, una visión del mundo compartida por un grupo de científicos que implica metodologías determinadas” (Pérez, 1998, Pág.17).

Asimismo, Gloria Pérez (1998:18). dice que el método es “conjunto de operaciones y actividades que, dentro de un proceso preestablecido, se realizan de una manera sistemática para conocer y actuar sobre la realidad”.

Según el paradigma de investigación que se esboce en el objeto de estudio, dependerá las tomas de decisiones que se realicen en torno al método de investigación y su uso pertinente para realizar una investigación de calidad, por lo anterior, Lahire(2006, Pág.42). dice que “la calidad del trabajo de investigación reside primero y ante todo en la fineza y justeza de los actos interpretativos implementados en cada tramo de la construcción de la investigación, en forma prospectiva, pero también retrospectiva”.

Para Gloria Pérez “el objetivo de la investigación [es quien] determina el paradigma. La estrategia que se adopte depende, en gran medida, del objetivo que se proponga la investigación” (2004, pág. 26), por lo tanto, depende de la habilidad y del conocimiento del investigador del investigador para precisar cuál es el paradigma adecuado en su investigación.

## **El paradigma cuantitativo**

Está orientado a los resultados utilizando la medición y asumen una realidad controlada.

Método es el seguimiento que se persigue en las ciencias para encontrar la verdad y enseñarla. Los tipos de métodos del paradigma cuantitativo según Cambell y Stanley (1966) son:

- Experimental / experimentos auténticos o puros que responde a la pregunta ¿a qué sujetos, poblaciones, contextos variables y situaciones se aplica? Queda a decisión del investigador acorde a la naturaleza de su objeto de estudio
- Cuasi experimental se lleva a cabo en una situación real o de campo dónde una o más variables independientes son manipuladas.

## **El paradigma cualitativo**

Se caracteriza porque su orientación es procesual y asume que la realidad es dinámica.

Las opciones que tiene el paradigma en cuanto a método son:

- Biográfico estudia una realidad concreta concediendo al sujeto individual.
- Etnografía etimológicamente ethnos = pueblo y graphé = descripción.
- Fenomenología busca conocer los significados que los individuos le dan a su experiencia.
- Etnometodología va desde el análisis de ambientes institucionales hasta el análisis de las conversaciones, las formas de pensar o de hablar en público.
- Estudio de casos consiste en la descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas.
- Investigación acción es el estudio sistemático orientado a mejorar la práctica educativa por grupos de sujetos implicados a través de sus propias acciones prácticas, entre otros.

Aunque para definir el objeto de estudio previamente hay que realizar la problematización, para Moreno Bayardo (2002, Pág. 221).es “un proceso que va más allá de una fotografía de hechos observados y que supone un fuerte trabajo de análisis, de identificación de relaciones y de construcción conceptual, mismo que puede seguir múltiples caminos. Es un proceso que no se sujeta a reglas específicas en el que se va quedando la construcción del objeto de estudio de la investigación

en cuestión, el cual queda al menos esbozado cuando se plantean preguntas iniciales en las que se concreta el problema de investigación”.

Las preguntas iniciales en las que se concreta la investigación, resultan de la aplicación de la técnica de interrogatorio, que aplica el propio investigador y que pueden ser preguntas de la vida cotidiana como: ¿cuál es la importancia...? ¿Cómo sientes...? ¿Qué tipo de tareas...? ¿Qué técnicas...? ¿Cómo lograr...? Así sucesivamente se realizan preguntas hasta encontrarse con una situación inexplicable, incomprensible e inédita, ahí inicia el punto de partida para construir el problema de investigación.

La construcción del objeto de estudio es “realmente el verdadero punto de partida para la realización del proyecto; de hecho, durante las reflexiones a través de las cuales se van definiendo las líneas problemáticas, los campos temáticos, así como las líneas de análisis o se realizan los recortes de la realidad, hasta precisar las etapas y orientaciones generales de la investigación, también se va construyendo las relaciones y estructuras como un campo positivo para hacer inteligible la situación problemática del objeto de estudio, es decir, se está construyendo también la metodología, sus elementos y criterios para alcanzar una explicación que nos aproxime a la comprensión de la complejidad de lo real, o bien para fundamentar una propuesta para transformar prácticas, acceder a nuevas categorías sobre lo no documentado, repensar la historia o profundizar en el estatuto teórico de algunos aspectos relevantes del quehacer educativo” (Hidalgo, 1992, Pág. 109).

Esclarecimiento del método de trabajo se precisa cuando se logras esbozar el objeto de estudio, ya que cada objeto de investigación es único e irrepetible en la realidad. El muestreo utilizado en la investigación cualitativa le “exige al investigador que se coloque en la situación que mejor le permita recoger la información para el concepto o teoría buscada. El muestreo se orienta a la selección de aquellas unidades y dimensiones que le garanticen mejor la cantidad de saturación y la calidad, riqueza de la información” (Ruiz, 2007, Pág. 65). Es importante la adecuada elección de la muestra ya que también de ésto depende el éxito de la investigación.

El trabajo de campo/recolección de datos, se realiza por medio de diferentes técnicas e instrumentos; dependiendo de la naturaleza del objeto de estudio, como pueden ser: entrevista formal e informal, observación participante y no participante, registros anecdóticos, diario de campo, video grabaciones.

Para el análisis de datos cualitativos primeramente se tiene que reducir los datos a códigos. El análisis de datos es “reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una interpretación lo más completa posible del fenómeno observado” (Yuni & Urbano, 2005, Pág.253).

Las opciones que se tienen para reducir datos es la codificación por la vía de código descriptivos, explicativos o interpretativo y los códigos de patrón, entonces, “la codificación es... el procedimiento por medio del cual los datos segmentados son

categorizados de acuerdo a un sistema organizado que se deriva de la lectura de los datos. Si bien pueden utilizarse algunas categorías relacionadas con el marco conceptual inicial, la estructura del sistema de categorías se va conformando a medida que se van analizando los datos” (Yuni & Urbano, 2005, Pág. 254).

Para la interpretación del análisis de datos cualitativos es necesario considerar los datos o bien códigos lo más objetivo posible, pues de ello depende la confiabilidad y viabilidad de la interpretación de los resultados. Para la interpretación se lleva a cabo la articulación de los conocimientos empíricos (datos) y científicos (teoría) (la trastienda) en relación con el fenómeno que se explica, propuso que para facilitar la interpretación es posible realizar el análisis de los datos apoyado en una” (2005).

La sabana consta de cuatro columnas: donde la primera se le denomina categoría de análisis, la segunda teoría científica, tercera Empírea y por último interpretación. En cada fila se escriben las categorías, la ventaja es que permite ver de forma plana los aspectos para llegar a la triangulación de la información e interpretación de la misma. Revisar esto, me parece que está mal planteado. “Cuando el trabajo interpretativo es controlado atentamente por los datos, por la reflexión, sobre sus condiciones de producción, por la comparación de esos datos con series de datos producidos por otros... el riesgo de interpretación es limitado” (Lahire, 2006).

En la investigación cualitativa “los puntos a incluir en el informe se refieren igualmente al planteamiento del problema, la metodología seguida y a los resultados alcanzados, aunque éstos no siguen un orden o un formato de presentación convencional” (Rodríguez, Flores, & García, 1996, Pág.260-261). El hecho de que no exista una estructura para la realización del informe debe considerar en su discurso Rodríguez et. al. (1996, Pág. 267) “habría que comenzar con la propia concepción del estudio y simultanearse con las diferentes fases del trabajo. Las ideas van surgiendo en lo investigado ... ” en la medida que va recordando lo que ha realizado cuidando los detalles de su realidad interpretada.

## **Desarrollo**

Las autoridades académicas se han preocupado por fomentar la investigación educativa, actualizando a los docentes donde impacte en su práctica docente porque una de sus problemáticas es: la diversidad de perfiles en su planta docente, así que se inició con un Diplomado como estrategia para satisfacer su necesidad.

Inició el diplomado titulado “Formación de profesores para la enseñanza de investigación” de la Universidad Autónoma de México, previamente se convocó a la planta docente con la finalidad de actualizar a los docentes en investigación educativa para mejorar la práctica docente.

En el primer módulo se discutieron las problemáticas que sufre la investigación y los fracasos de la enseñanza de la investigación en las Ciencias Sociales donde el principal problema es que los docentes no saben sobre investigación, por lo tanto, no enseñan debido al desconocimiento.

Para el segundo módulo se cambió la estructura y nombre del diplomado a “El proceso de construcción de conocimiento científico en las Ciencias Sociales”. El nuevo diplomado fomentó la sensibilización de los asistentes, la importancia y las ventajas de implementar del paradigma cualitativo.

Situaciones a las que se enfrenta el docente referente a la investigación educativa y la práctica docente:

**La sobresaturación de actividades** en algunos docentes provoca que en ocasiones no se cumpla en tiempo y forma las tareas, las actividades docentes están en escritas en la cláusula 2, inciso “**Ee) Carga Académica:** Es el número de horas asignadas al personal académico dedicadas a la docencia, la investigación, a la extensión de la cultura, asesorías, tutorías, exámenes y otras actividades complementarias, de acuerdo a los programas institucionales, dependiendo de la categoría y nivel establecidos en su nombramiento o a la naturaleza de su contratación” (SPAUAN).

Así que el docente se ve en la necesidad de pedir **prorrogas** para la entrega desde la entrega de x tarea hasta para la participación en congresos, aunque también se podría ver desde el punto de vista organizacional.

La investigación, para algunos docentes se vive como una **obligación y opción** para **incrementa el salario**. Porque la política consiste en que sí quieres subir de categoría como docente e incrementar tu salario necesitas participar en congresos, realizar investigación y tener capacitación continua; donde por participar en las actividades ya mencionadas te dan puntos y los puntos se acumulan los cuales te permiten participar en los programas de estímulo al desempeño docente, perfil PROMEP y el Sistema Nacional de Investigadores. Por lo tanto, la investigación para algunos maestros no se realiza por vocación sino por el interés y las ganancias personales que puede tener de ella. Pero es el modelo académico el que promueve éste tipo de situaciones.

Cuando se tiene el desconocimiento de la naturaleza de la investigación se puede interpretar como **obligación o relleno** en su **carga horaria** para **completar** las **40 horas** de trabajo que debe cumplir el docente porque como se establece en la “**CLAUSULA 80. La jornada de trabajo del personal académico de carrera.** Los trabajadores académicos de carrera dedicados a la docencia, impartirán un máximo de 15 horas aula de enseñanza cuando sean de tiempo completo, y 10 horas aula cuando sean de medio tiempo. El tiempo restante, de acuerdo a su jornada de trabajo, deberán dedicarlo a labores complementarias a la docencia, a la investigación y en general a la elaboración y realización de proyectos y programas propios de su nombramiento, proporcionando la Institución las condiciones y

elementos necesarios para ello.” (SPAUAN). Dentro de la asignación de la carga horaria para el docente se deja en claro la docencia y se deja abierto para la investigación y en ese espacio abierto infiere la interpretación de cada docente.

**Elitismo** en el grupo de encargados de la investigación algunos son elitistas para la incorporación de nuevos elementos, ya que no le dan la oportunidad a cualquier docente y menos estudiantes que tenga interés por la investigación, en primera instancia lo piensan y analizan el beneficio que se puede obtener de esa persona; si les conviene la incorporan de lo contrario las excusas son infinitas para excluir a las personas interesadas, por eso que se escribe la siguiente cita textual “prohibido prohibir” o “cuídense de los perros guardianes metodológicos” (Bourdieu & Wacquant, 1995, Pág 187) porque si no se da la oportunidad a las personas de involucrarse y conocer sobre la investigación, jamás va a haber como popularmente se dice, “sangre nueva”, lo cual limita a nuevas investigaciones, puede ser que las personas en un inicio no posean las habilidades investigativas pero durante el acompañamiento e involucramiento se van fortaleciendo esas carencias, porque para aprender a nadar no hay de otra mas de que sumergirte en el agua y practicar el nado.

Nuestra universidad no está ajena a la simulación, corrupción y complicidad; esto es fuerte, una de las dinámicas para la evaluación de las evidencias que entrega el docente, la evaluación entre pares lo cual algunos docentes no cumplen con los lineamientos establecidos por ejemplo: se tiene cierta fama en la investigación así que el evaluador se deja llevar y no cuestiona las evidencias, de hecho ni las revisa pues él evaluado tiene un reconocimiento respaldado que ya no se cuestiona.

Para **concluir** este escrito sobre la naturaleza del proceso de construcción de conocimiento científico en las ciencias sociales y la investigación educativa en los docentes: el desconocimiento de la complicada construcción de conocimiento científico trae consigo la desvirtualización de la investigación y como consecuencia en los estudiantes se fomenta una investigación educativa desfasada de lo que debe de ser, mientras exista la sobresaturación de actividades, no se realice la concientización y sensibilización de la importancia de la investigación en las ciencias sociales en toda su planta de profesores no se podrá consensar y realmente producir investigación, como es su esencia y naturaleza, así que se estará limitado para el avance de nuestra universidad que a su vez impacta en el entorno y sociedad en la que se pertenece. ¡Con esfuerzo y dedicación es posible auto transformarse para impactar en el entorno que se desarrolla!

## **Bibliografía**

- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1995). *Pensar en términos relacionales. Respuestas por una antropología reflexiva.* . México: Grijalvo.
- Cruz, R. D. (2005). *Patente nº S/N.* México.



- González, C. P. (1992). Paradigmas y ciencias sociales: una aproximación. *Dialéctica. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Puebla* .
- Hidalgo, G. J. (1992). *Investigación Educativa. Una estrategia constructivista*. México.
- Kornblit, A. L. (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Argentina: Biblos.
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Manantial.
- Lander, E., & Comp. (Julio de 2000). *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico*, . Recuperado el 25 de Febrero de 2011, de CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/lander1.rtf>.
- Moreno, B. M. (2002). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.
- Pérez, S. G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. España: La muralla, S. A. .
- Rodríguez, Q. G., Flores, J. G., & García, J. E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Ruiz, O. J. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. 4a.ed. Bilbao, Universidad de Deusto.
- Sánchez, P. R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles Educativos* , 64-68.
- Sindicato de Personal Académicos de la Universidad Autónoma de Nayarit, S. d. (s.f.). Contrato colectivo de Trabajo . *Contrato Colectivo de Trabajo*.
- Yuni, J. A., & Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para la escuela: Investigación etnográfica, investigación acción*. Córdoba, Argentina.

## **Gestión educativa crítica: aproximaciones**

Margarete Moeller Porraz  
María del Carmen Navarro Téllez  
Xóchitl Castellón Fonseca

### **Introducción**

El desarrollo de esta aportación está formado por tres momentos: El primero busca describir el campo problemático de la gestión educativa; el segundo, contiene el análisis de los fundamentos teóricos y epistemológicos de la gestión educativa hacia la construcción de un modelo de gestión crítica; y el tercero, establece las implicaciones que esta nueva perspectiva tiene en la formulación de nuevos principios de gestión educativa.

### **Sustentación**

- **La problemática teórica y práctica de la gestión educativa**

Si asumimos a la gestión como objeto de estudio, encontramos que las prácticas de gestión resultan de la interacción de diversos factores, entre los que destacan: el desarrollo del campo teórico, las tendencias en gestión educativa y las características particulares de las organizaciones y de los actores. Es en la conjunción de estos elementos donde puede describir y explicar la gestión educativa. En lo que concierne al desarrollo del campo teórico de la gestión, lo que parece ser es la acumulación acrítica de conceptos, modelos y teorías, los que encuentran sentido sólo si se piensan en relación con alguna dimensión muy específica de la gestión. Esta situación conduce a la falta de coherencia e integralidad en las propuestas de tipo administrativo, lo que deriva en perspectivas poco realistas de las organizaciones, aún para los administradores.

Se encuentra particularmente útil para ilustrar este aspecto la propuesta de Ortega (1982), desde el análisis organizacional, que considera que las prácticas de gestión son resultantes de la combinación de marcos conceptuales en cinco dimensiones: racional, relacional, estructural política y simbólica. Ortega analiza las organizaciones para explicar cómo diferentes marcos conceptuales abordan aspectos diferentes de las organizaciones y son utilizados según su objeto y según el paradigma que se considera útil para abordarlo. Al respecto Bolman y Deal (1980) consideran que se asumen como marcos interpretativos diferentes, cada uno de ellos útil para algunas cosas. Perrow (1979), en cambio sostiene que son marcos en competencia, que se eligen según la inclinación o interés personal de quien lo utilizará.

En una perspectiva diacrónica, las teorías administrativas y organizacionales se consideran como vigentes en un momento determinado, para ser acumuladas o desbancadas por el marco conceptual subsecuente. Mientras que en una perspectiva

sincrónica, se puede ver que las teorías coexisten en condiciones de equivalencia y competencia.

Si se considera, como sostienen Bolman y Deal, que cada marco conceptual ilumina un aspecto de la realidad organizacional, entenderlos en la dimensión para la que fueron formulados, puede permitirnos encontrar un horizonte de sentido a éste cúmulo de perspectivas respecto de la gestión.

El análisis de Ortega considera que la dimensión *racional* de las organizaciones es la que abordan la teoría científica de la administración; la *relacional* está integrada por la corriente de relaciones humanas, la *estructural* gira en torno a la teoría de la burocracia y la teoría clásica, la *política* es abordada en estudios organizacionales sobre el poder y la *simbólica* por teorías sociológicas como el interaccionismo simbólico. Cada una de estas dimensiones y las correspondientes teorías, se caracteriza por diferentes visiones de hombre y mundo, valores, conceptos, premisas y prácticas, que dirigen la atención a determinados problemas e ignoran los demás.

En este sentido, nos interesa destacar que las teorías administrativas y de gestión se centran en las dimensiones racional, relacional y estructural, dejando de lado el estudio de las relaciones de poder y los aspectos sociológicos de la interacción humana en las organizaciones. Esto porque el funcionamiento de una organización se concibe como resultado de una actuación que responde a una planeación efectiva, se asume que todos los integrantes de la organización actuarán en armonía en la búsqueda de los objetivos y se da por supuesto que las acciones tienen como guía la racionalidad lógica. Esta perspectiva limitada de las organizaciones educativas es lo que conduce a la falta de eficacia de las instituciones educativas públicas, ya que en los centros educativos privados las dimensiones política y simbólica tienen muy poco peso dada la fuerza y centralidad del poder. Omitir en un modelo de gestión pública el estudio de las relaciones de poder y de los significados que tienen los objetos y las acciones para sus integrantes, implica dejar de lado las verdaderas razones para el éxito o fracaso de este tipo de organizaciones.

En lo que concierne a la investigación educativa en nuestro país, según estudios realizados por la OECD (2004), el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2003), la Organización de Estados Iberoamericanos y la Secretaría de Educación Pública (1994), esta, por lo general, se centra en temas relacionados con las necesidades de desarrollo educativo del país. Los temas que se abordan tienen por objeto de estudio los resultados educativos, los procesos de enseñanza aprendizaje, y los profesores, existiendo notables ausencias, entre las que destaca la escasa investigación acerca de la gestión educativa. Según señalan estos organismos, menos del 5% de la investigación se refiere a temas de gestión pero además, esta investigación en ningún caso, está encaminada a generar teoría acerca de la gestión educativa.

Esta situación no es privativa de la gestión educativa. Como señala Montaña (1999), en México existe poca investigación en administración. Se asumen y transmiten

modelos empresariales idealizados que no responden a las necesidades de las organizaciones concretas. Estudiar la administración, refiere Montaña, debe referirse a estudiar las organizaciones que aplican dichas teorías. La gestión así en nuestro país se caracteriza por su carácter instrumental.

En relación con la problemática específica de la gestión educativa en nuestro país, destaca su orientación hacia los requerimientos del neoliberalismo según Carnoy (1999). Otros estudios sostienen que esos cambios son producto de un nuevo paradigma de desarrollo de las sociedades como base para una “*transformación productiva con equidad*” (CEPAL-UNESCO, 1992). En estas dos posturas se aprecian referentes conceptuales diferentes y hasta antagónicos, cuyos efectos se traducen la mayoría de las veces, en la instrumentación de perspectiva economicista, mientras se mantiene un discurso humanista.

Cassasus (1997), autor de varios documentos publicados por la UNESCO, hace un recuento de la evolución histórica de los modelos de gestión educativa en América Latina, donde se ubica que hasta principios de los años 70, la forma de gestión educativa era de tipo *racional-normativo*.

A partir de entonces, se empezó a concebir un modelo de gestión en el que incide fuertemente la *prospectiva*. En los años 80 se empieza a desarrollar el modelo de gestión estratégica, el cual prioriza la necesidad de normar las acciones y disponer de los medios para alcanzar los objetivos, articulando con ello los recursos que posee una organización. Se adoptan así diseños de planes sustentados en el análisis FODA y en la definición de objetivos estratégicos. En este mismo periodo, se introduce la gestión estratégica situacional y se empieza a analizar la viabilidad de las políticas, las diferencias de intereses entre los actores sociales y la viabilidad de los proyectos educacionales. En los 90 surge el modelo de gestión de la calidad, desarrollando procesos, sistemas de medición y evaluación e incluyendo con gran fuerza la evaluación externa y criterios de rentabilidad. A mediados de los 90 cobra vigencia el enfoque de reingeniería de procesos para reforzar el modelo de calidad, a partir de una visión de conjunto de las organizaciones como sistemas. En este mismo periodo se empieza a aplicar la perspectiva comunicacional, asumiendo que los procesos de comunicación facilitan o impiden el logro de los objetivos. Después del 2000 se incorpora el desarrollo organizacional, como medio para mejorar el ambiente laboral como base para la alineación de todos los factores organizacionales hacia el objetivo.

Lo que ha sucedido puede describirse como una gradual complejidad de la gestión educativa en modelos, herramientas y destrezas que se aplican en diferentes momentos de la vida organizacional. Así, la planeación sigue una lógica racional y normativa por momentos, teniendo en otros una lógica prospectiva o estratégica, mientras que la dirección se asume en una lógica comunicacional y motivacional. El problema es que esto no es tan simple como parece. No basta con seleccionar el modelo de gestión que requiere cada problema o momento de la organización. Lo que se requiere es articular en un todo coherente los modelos de gestión, pero sobre

todo articularlos con el modelo educativo, que obedece a otros fines y a otra lógica y abandonar los enfoques funcionalistas para adoptar una visión centrada en los actores del quehacer educativo.

- **Perspectiva epistemológica de la gestión educativa crítica**

Aspirar a la construcción de un modelo de gestión educativa crítica para organizaciones educativas supone varios tránsitos conceptuales y teóricos. El primero, como es frecuente en las recapitulaciones acerca de la evolución de la gestión, es la adopción acrítica de corrientes de pensamiento administrativo a las organizaciones educativas, en un forzado símil de lo que fue el proceso de industrialización, que detonó una serie de estudios para comprender mejor lo que sucedía con las organizaciones y su participación en el desarrollo económico.

Lo anterior implica reconocer como antecedentes teóricos de la gestión a la administración clásica, a las corrientes de relaciones humanas, la teoría de la burocracia, los enfoques contingentes, estratégicos, de procesos y de calidad, por mencionar los más conocidos. Este paradigma tradicional de la administración, afirma que el conocimiento sobre la organización debe ser objetivo y nunca distorsionado por las expectativas y valores de los sujetos, lo que evidencia una racionalidad económica en el que los intereses de la organización prevalecen sobre los intereses de la razón y de la humanidad. Al alinearse a los objetivos institucionales sin ser tomado en cuenta, el sujeto es irreductible a las leyes y sometido al cálculo costo-beneficio (Tello, 2008). Pero tomar esto como base para comprender a las organizaciones educativas es quedarse solamente en la discusión teórica al interior de la conceptualización de la gestión, donde lo educativo tiene poco lugar.

Es preciso ir más allá, buscar desde la Filosofía y la Teoría del Conocimiento (Epistemología) elementos que nos permitan poner cimientos firmes en la construcción de un modelo de gestión educativa crítica que abone directamente a la comprensión y desarrollo de las organizaciones educativas. Donde se supere la perspectiva reduccionista de la dicotomía entre teoría y práctica de la gestión. Bates (1985) apunta que son necesarios fundamentos críticos, morales y epistemológicos de la toma de decisiones administrativas, pues se trata de un objetivo público, que debe defenderse y justificarse en público con base en criterios públicamente defendibles.

- **Enfoques y Paradigmas**

En el paradigma de la teoría crítica se concibe que la aproximación al conocer, no se reduce al acercamiento de un sujeto pensante a un objeto de investigación, sino que parte del principio de que los propios procesos de pensamiento y del conocer, ya vienen condicionados por esos mismos objetos. La manera de los sujetos de relacionarse con su realidad, los procesos de selección de información, los criterios utilizados, su concepción ante los otros, y ante las instituciones, pueden ser

elementos clarificadores para comprender la prevalencia de unos saberes sobre otros.

No se trata de imponer un conocimiento crítico, sino de proporcionar instrumentos de análisis crítico, en la que la relación y construcción de su realidad identifique lo no dicho, aquellos aspectos no definidos en los discursos formales, pero que forma parte de la realidad. Se trata de conseguir instrumentos capaces de explicar los fenómenos humanos y, a la vez, conseguir su transformación. El sujeto es considerado como concreto y determinado por su contexto y tiene poder para cambiar su entorno según su propia iniciativa.

Como premisa de este documento se afirma que las instituciones educativas, desde una visión de agencia, generan cambios. Es aquí donde se suele integrar la perspectiva crítica a la forma en que se acciona, para que la pedagogía se realice en función de la autodeterminación individual y colectiva, rechazando la reproducción cultural estereotipada y tendiente a homogeneizar la educación.

Desde la teoría crítica, en una organización no puede darse una comprensión objetiva de los fenómenos sociales de forma independiente de los valores, ya que el sujeto entiende la sociedad en la que trabaja no desde el punto de vista del control o del mantenimiento del sistema, sino con la mente puesta en hacer efectivos sus valores. Y un educador crítico aspira a dar cabida a valores de justicia social, determinación, igualdad de oportunidades, liberación de la autoridad represora, autenticidad en las relaciones sociales y bienestar de la comunidad (England, 1985).

Para entender lo que sucede con la gestión educativa, es preciso recuperar de la Epistemología tres formas de abordaje (England, 1985). El primero tiene que ver con la racionalidad técnica, el enfoque empírico analítico y las explicaciones positivistas. El segundo está centrado en la concepción fenomenológica de las organizaciones, en tanto que el tercero, se refiere a una perspectiva crítica.

El paradigma tradicional para estudiar a las organizaciones educativas tiene su origen en una construcción deductiva del conocimiento, donde se parte de supuestos, fundamentalmente el de que “las organizaciones tienen objetivos que los sujetos se esmeran en alcanzar, que hay acuerdos entre las funciones y el conjunto de expectativas de sus miembros, que la conducta se rige más o menos por un conjunto de normas, en una estructura burocrática, que la toma de decisiones es un proceso sistemático que sólo hace uso del poder legítimo y que el mérito prevalece sobre la política” (England, 1985).

Por lo tanto, la administración y las organizaciones se rigen fundamentalmente por un *orden* y una *racionalidad*, y funcionan independientemente de los individuos que las integran (Griffiths, 1977; citado por England, 1985). En este enfoque encontramos la mayoría de la literatura que se ha escrito sobre gestión de organizaciones educativas. Algunas de las teorías representativas son la Burocracia, la Teoría de

Sistemas, la de la asunción de funciones, de la decisión, la del desajuste, del cubo de desperdicios y todas las del enfoque de contingencias.

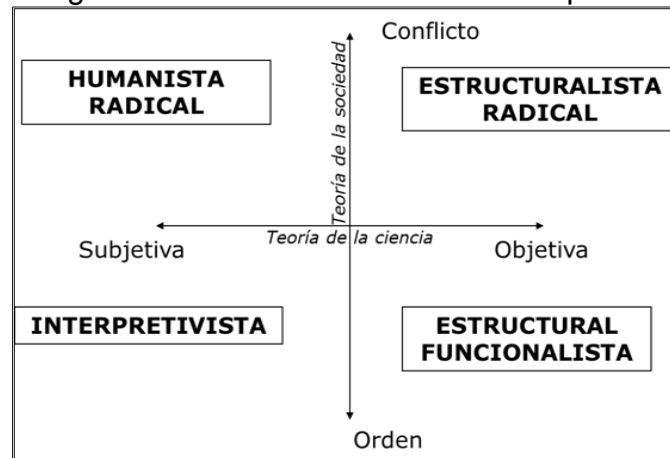
En el segundo enfoque la atención se centra en los sujetos. Obedece a un principio inductivo donde la situación concreta, el momento histórico y las motivaciones individuales son los elementos más relevantes. En esta concepción fenomenológica de las organizaciones, éstas no son sistemas sociales orientados hacia un fin en los que la conducta de las personas esté determinada por las exigencias normativas del puesto que ocupe ni por el ejercicio de una autoridad legítima. Las organizaciones son más bien creaciones sociales, producto de la interacción de las personas que buscan la consecución de sus fines. (England, 1985). En este enfoque no se busca la definición ni reproducción de la realidad deseada como en el anterior; éste se centra la interpretación de una realidad dada y que es la que determina lo que habrá de suceder con los propósitos de la organización.

El tercer enfoque definido como “perspectiva crítica” cuestiona como problemática la estructura de valores y de intereses de la sociedad en la que se lleva a cabo la administración de las escuelas. La conclusión es que el administrador debe intentar comprender la sociedad y la institución en la que trabaja no desde el punto de vista del control y del mantenimiento del sistema (como en el enfoque tradicional), sino con el fin de hacer efectivos los valores de autodeterminación, justicia, liberación de la autoridad opresora e igualdad de oportunidades (England, 1985).

- **En algún punto entre la Teoría de la Ciencia y la Teoría de la Sociedad**

Coincidiendo con Burrell y Morgan (1979) que el análisis de las organizaciones educativas pasa por adoptar una posición entre dos *continuum*: uno que se refiere a la Teoría de la Ciencia al reconocer al conocimiento como Objetivo o Subjetivo; y el segundo referido a la Teoría de la Sociedad, que implica un posicionamiento respecto del Orden y el Conflicto como extremos. Trazadas las líneas a manera de rectas perpendiculares, se identifican los cuadrantes que dan un espacio conceptual a los paradigmas.

Figura 1: Cuatro paradigmas de teoría social identificados por Burrell y Morgan (1979)



El enfoque tradicional de la administración, según England (1985), se puede ubicar claramente en el cuadrante del Orden como Teoría de la Sociedad y el Conocimiento como Objetivo (Teoría de la Ciencia), el cual es reconocido como “Estructural funcionalista”. La noción de “orden” es inherente al concepto de “organización”, sin embargo, hay una distancia considerable entre considerarla dada e inamovible o flexible y adaptable. Las tendencias burocratizadoras del Estado como organización, definidas por el mismo Weber como “jaula de acero”, buscaban una sociedad totalitaria, en donde a través de una racionalidad social, económica y política se subordinaban los intereses individuales a los intereses del Estado (Bates, 1985). Lo anterior supone una despolitización de los sujetos, que actúan de manera funcional y no se asumen sujetos con un rol político (Zemelman, 1987).

Cuando la concepción sobre el conocimiento se mueve hacia el reconocimiento de la subjetividad, pero cercano a la posición del orden, surge el paradigma interpretativista donde caben las teorías que reconocen el papel de los sujetos y del momento histórico. Se reconoce que aún por encima de las definiciones de la organización, son los individuos y sus motivaciones e intereses los que determinan. En el cuadrante más cercano a la noción de conflicto como parte de la teoría de la sociedad pero cercano a la objetividad podemos encontrar la perspectiva crítica. La que a decir de Bates (1985) implica la reconciliación de los individuos con las estructuras cada vez más racionalizadas de la vida social y económica.

Este paradigma asume como el humanista que la realidad es creada y sostenida socialmente, pero a diferencia de aquel, tiene una concepción materialista del mundo social. Sostiene que la realidad se caracteriza por tensiones y contradicciones que inevitablemente llevan al cambio radical (Clegg, 2002). Es diferente del estructural funcionalismo porque esa corriente busca entender la sociedad a partir de las estructuras que la conforman, esto es que la ordenan, mientras que el estructuralismo enfatiza el conflicto como una constante de dichas estructuras.

La propuesta de este modelo de gestión educativa crítica se centra más bien en el post-estructuralismo: Se considera que esta corriente analítica social, por emanar de una perspectiva crítica del estructuralismo, corresponde más a una propuesta de gestión crítica. El post-estructuralismo en Foucault toma la forma del construccionismo social y permite comprender los problemas de las organizaciones a partir del análisis de las relaciones de poder en campos de acción altamente contingentes, por lo que no es posible explicar de antemano qué sucederá. Es solamente la interpretación de esas relaciones de fuerza que se puede explicar por qué las organizaciones, en este caso las instituciones educativas se estructuran y operan de cierta manera (Ibarra Colado, 2001).

El cuadrante opuesto al llamado “estructural funcionalista” delimitado por los extremos del conflicto y la subjetividad es llamado por Burrell y Morgan (1979) como “Anti-Organización”, pues prácticamente deja sin elementos organizacionales las prácticas educativas propuestas.



Lo anterior nos da dos tipos de prácticas: “renovadoras” las que están más cerca del concepto de orden; y las “transformadoras”, las reconocen la presencia positiva del conflicto.

En este escenario faltan definiciones fundamentales: ¿cuál es la concepción de educación que hay detrás de cada posicionamiento sobre las organizaciones educativas? ¿Cuál es el tipo de ciudadano-hombre que se forma? Sin duda estas definiciones tienen que recuperarse en la definición de los modelos de gestión, pues de otra manera quedan reducidos a modelos instrumentales.

La aspiración sería entonces reconciliar la eficacia de las organizaciones con la motivación personal y el compromiso privado con la burocratización.

El funcionamiento de las organizaciones educativas se ha distinguido por la adopción acrítica de modelos instrumentales pensados originalmente para la empresa, lo anterior en palabras de Bates (1985) supone una “despolitización”, una forma de organización social en donde la administración sustituye a la política, la toma de decisiones queda reservada para las élites (administradores, gestores) aparentemente apolíticas. Es preciso recuperar la definición de política de Hummel (1982) quien explica que se refiere a la actividad participativa de los ciudadanos que colaboran o luchan unos con otros en la búsqueda de soluciones para los problemas públicos, no en el sentido de actividad central de la toma de decisiones de la sociedad.

En esta negación tradicional del individuo, no es de extrañar que los trabajadores de la educación se conviertan en ejecutores, los estudiantes en productos, los procesos formativos en servicios en venta y la comunidad en un medio sin forma ni sentido propio. Aun así, Bates (1985) nos recuerda que las organizaciones son algo creado, por lo tanto, pueden ser *recreadas* y ese es nuestro punto de partida.

## **Aportaciones**

- **Hacia un modelo de gestión educativa crítica**

Un modelo de gestión educativa crítica tiene que partir de un claro modelo educativo desde esta misma perspectiva. Lo anterior significa que tenga por finalidad facilitar a las personas una comprensión de sus propias vidas, de sus necesidades, de las condiciones sociales que impiden que se vean satisfechas, y de los medios por los que sus vidas y el sistema social pueden cambiarse de forma que se incrementen las posibilidades de que sus necesidades sean atendidas (Fay, 1977), implica la libertad de autodeterminación, en el sentido de poder decidir por uno mismo sobre la base de una autoconciencia lúcida y crítica, la forma en que uno desea vivir. La teoría social es un medio de alcanzar una mayor autonomía.

Las propuestas de Middleton, Bates, Fay, Margetson (citados por Bates, 1985) entre otros apuntan a una apuesta de acción social en su naturaleza, participativa y democrática en su forma, socialmente crítica en sus objetivos y dirigida hacia una autonomía cada vez mayor y no hacia un control jerárquico.

Desde el punto de vista de la teoría crítica, la administración educativa se rige por unos valores explícitos y confesos. No puede darse una comprensión objetiva ni una explicación de los fenómenos sociales de forma independiente de los valores. El administrador educativo trata de entender la sociedad en la que trabaja no desde el punto de vista del control o del mantenimiento del sistema, sino con la mente puesta en hacer efectivos los valores de justicia social, autodeterminación, la igualdad de oportunidades, la liberación de la autoridad represora, autenticidad en las relaciones sociales y bienestar de la comunidad (England, 1985).

La administración-gestión de organizaciones educativas es a la vez política en acción y filosofía en acción. Hay que darse cuenta de que todas las formas de racionalidad pueden producir conocimiento útil para la práctica. La validez de este conocimiento debe determinarse mediante la reflexión crítica sobre las condiciones sociales y políticas y los principios éticos prevalecientes. La ciencia social crítica utiliza el conocimiento empírico-analítico y el interpretativo, pero trasciende los intereses de ambos y los funde en un interés por la emancipación.

Ahora bien, recuperando el sentido educativo y ubicando los postulados de la pedagogía crítica (McLaren, 2010), se considera que el educador crítico aprueba teorías que son, ante todo, dialécticas, es decir, teorías que reconocen los problemas de la sociedad como algo más que simples hechos aislados de los individuos o deficiencias en la estructura social. Los problemas surgen del contexto interactivo entre el individuo y la sociedad.

La naturaleza dialéctica de la teoría crítica implica ver a la escuela no solo como un lugar de adoctrinamiento o socialización, o como un sitio de instrucción, sino también como un terreno cultural que promueve la afirmación del estudiante y su auto-transformación. Una comprensión dialéctica de la escolarización permite ver a las escuelas como espacios tanto de dominación como de liberación. El conocimiento es entonces, una construcción social profundamente arraigada en los nexos de relaciones de poder y es a partir de este reconocimiento que se debe diseñar a la escuela como organización y proponer su gestión.

## **Conclusiones**

- **Implicaciones de un modelo de gestión educativa crítica**

La adopción de un modelo de gestión educativa crítica requiere el planteamiento de principios de acción social, así como de participación real de los actores en la construcción de una identidad individual y social a partir de la acción intersubjetiva.

Es a partir de estos principios que se habrán de filtrar y reorientar los diferentes marcos conceptuales de la gestión.

- **Principios de la gestión educativa crítica**

1. *La ética liberadora.* Incidir en la transformación de las normas, acciones o estructura para que los menos favorecidos puedan vivir humanamente, con participación simétrica y con capacidad real para decidir su forma de vida y su futuro.
2. *El reconocimiento de la alteridad.* La constitución de una subjetividad que reconoce al otro, de una socialidad que reconoce y respeta las diferencias.
3. *La integración de la comunidad.* Un modelo de gestión educativa crítica implica recuperar la comunidad. Uno de los efectos significativos del surgimiento de la sociedad organizada ha sido la destrucción administrativa de la comunidad, es decir, la destrucción de los valores comunes, de la experiencia y del compromiso que acompañan a toda la variedad de acciones humanas y que sirven para diseñar una visión coherente e integradora del mundo social y para mantener la participación en el mismo del individuo.
4. *Las prácticas de las organizaciones educativas como praxis.* Mediante la reflexión crítica de las condiciones sociales y políticas y la capacidad de transformarla.
5. *La politicidad inherente a la práctica educativa.* En la que los integrantes de una organización educativa se asumen sujetos en su práctica política, con un rol político.
6. *La comunicación liberadora.* Un modelo de gestión educativa crítica reconoce a la comunicación como elemento fundamental para la construcción de acuerdos y la emancipación y autorreflexión como punto de partida de los propósitos de la perspectiva crítica. Se requiere acabar con las ideas del pensamiento único, dar cabida al conflicto y la contradicción, recuperar las experiencias de vida como forma de conocimiento, estimular la creatividad y dar cabida a la esperanza.
7. *La crítica filosófica de las prácticas.* Ninguna práctica está separada de una teoría o creencia. Se trata de desentrañar tanto en las prácticas de gestión como en las educativas y sociales sus fundamentos. En los modelos, técnicas e instrumentos de gestión subyacen supuestos acerca del hombre, la sociedad y las organizaciones que deben ser coherentes con un compromiso prioritario con un conjunto de valores educativos y sociales.

Las consecuencias de la aplicación de estos principios en las organizaciones educativas se traducen no solamente en nuevas formas de gestión educativa sino también en nuevas formas de educación y en el caso de los programas o líneas de formación en gestión educativa, en nuevos diseños, enfoques y marcos conceptuales para la formación profesional.

Las reflexiones hasta aquí expuestas permiten avistar la posibilidad de un modelo de gestión educativa con una perspectiva holística, que integra en una misma filosofía los procesos educativos y la gestión, que considera las dimensiones ocultas de las

organizaciones sociales, esto es la dimensión política y la simbólica, hacia formas que consideren la complejidad y la historicidad del quehacer educativo.

## **Bibliografía**

Bates, R. (1985). Burocracia, Educación y Democracia: hacia una política de participación. En R. e. Bates, *Práctica crítica de la administración educativa* (págs. 190-205). Valencia: Universidad de Valencia.

Bolman, L., & Deal, T. E. (1980). *Perspectives on organizations. Paper work*. Cambridge: Harvard University.

Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Paradigmas sociológicos y análisis organizacional*. Londres: Heiman.

Carnoy, M. (1999). *Globalization and educational reform: what planners need to know* (Vol. Serie: Fundamentals of educational planning). UNESCO - International Institute for Educational Planning.

Cassasus, J. (1997). Acerca de la la práctica y la teoría de la gestión. En *La gestión: en busca del sujeto*. Santiago de Chile: UNESCO.

CEPAL-UNESCO. (1992). *Educación y conocimiento: ejes de la transformación productiva con equidad* (Vol. Libros de la CEPAL No.33). Santiago de Chile: CEPAL-UNESCO.

Clegg, S. R. (2002). Lives in the balance: A comment on Hinings and Greenwood's "Disconnects and Consequences in Organization Theroy?". *Administrative Science Quaterly*, 47(3), 428-441.

COMIE. (2003). La investigación educativa en México: usos y coordinación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(18), 447-898. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001912>.

England, G. (1985). Tres formas de entender la administración educativa. En R. e. Bates, *Práctica crítica de la administración educativa* (págs. 76-112). Valencia: Universidad de Valencia.

Fay, B. (1977). How people change themselves. En B. Terence, *Política theory and praxis*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Hummel, R. (1982). *The Bureaucratic Experience*. New York: St Martin's Press.

Ibarra Colado, E. (2001). Foucault, gubernamentalidad y organización: una lectura de la triple problematización del sujeto. *Iztapalapa*, 321-358.

McLaren, P. (2010). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI editores.

Montaño Hirose, L. (Julio de 1999). La investigación en administración: Reflexiones para el caso de México. *Administración y Organizaciones, Año 1(2)*, 7-20.

OECD/CERI. (abril-junio de 2004). Revisión Nacional de Investigación y Desarrollo Educativo. Reporte de los Examinadores sobre México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002111>

OEI/SEP. (1994). *Sistema Educativo Nacional de México: 1994*. México: OEI. Obtenido de <http://www.oei.es/quipu/mexico/#sis>

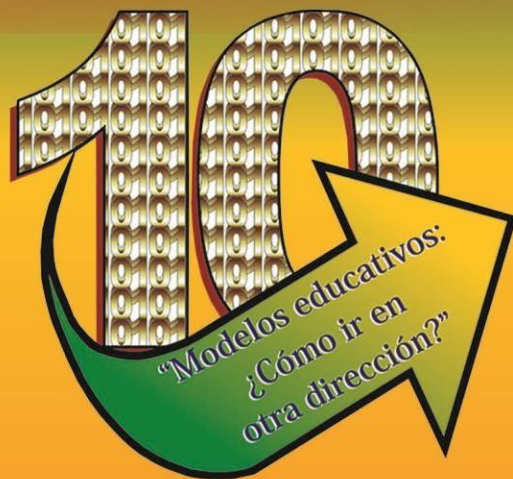
Ortega, M. (1982). *Dimensiones del Comportamiento y la Cultura Organizacional*. Queretaro: Centro de Desarrollo de Estudios Sociales y Administrativos.

Perrow, C. (1979). *Complex Organizations. A critical essay*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company.

Tello, G. (2008). Gestionar la escuela en Latinoamérica. Gestión educativa, realidad y política. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(6). Obtenido de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2367Tello.pdf>

Zemelman, H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. México: El Colegio de México.





Modelos educativos:  
¿Cómo ir en  
otra dirección?"