

**Estrategias exitosas para el logro de la calidad
académica institucional**
Proceedings T-IV

González –Basilio , Sofía de Jesús *Coordinador*

La función de la Universidad ante los retos de la Sociedad del Conocimiento

Volumen IV

Para futuros volúmenes:
<http://www.ecorfan.org/proceedings/>

ECORFAN La función de la Universidad ante los retos de la Sociedad del Conocimiento

El Proceedings ofrecerá los volúmenes de contribuciones seleccionadas de investigadores que contribuyan a la actividad de difusión científica de la Universidad Autónoma de Nayarit para su área de investigación en la función de la Universidad ante los retos de la Sociedad del Conocimiento. Además de tener una evaluación total, en las manos de los directores de la Universidad Autónoma de Nayarit se colabora con calidad y puntualidad en sus capítulos, cada contribución individual fue arbitrada a estándares internacionales (RENIECYT-LATINDEX-DIALNET-ResearchGate-DULCINEA-CLASE-Sudoc-HISPANA-SHERPA-UNIVERSIA-REBID eREVISTAS-ScholarGoogle-DOI-Mendeley), el Proceedings propone así a la comunidad académica, los informes recientes sobre los nuevos progresos en las áreas más interesantes y prometedoras de investigación en la función de la Universidad ante los retos de la Sociedad del Conocimiento.

Peña - González, Jorge Ignacio • González –Basilio, Sofía de Jesús

Editores

La función de la Universidad ante los
retos de la Sociedad del Conocimiento
Proceedings T-IV

Universidad Autónoma de Nayarit - México. Septiembre, 2015.

ECORFAN®

Editores

Peña - González, Jorge Ignacio.MsC
Director de la Colección

González –Basilio , Sofía de Jesús
Coordinador del Volumen



® Universidad Autónoma de Nayarit

Ciudad de la Cultura Amado Nervo .Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic, Nayarit. México.

Proyecto realizado con financiamiento de la Secretaria de Educación Pública-Subsecretaria de Educación Superior-
Dirección General de Educación Superior Universitaria" No. Proyecto: 2014-01, 18-001-216

ISBN-CL:978-607-8324-57-3

ISBN-V: 978-607-8324-36-1

Sello Editorial ECORFAN: 607-8324

Número de Control PCDU: 2015-04

Clasificación PCDU (2015): 250915-101

©ECORFAN-México, S.C.

Ninguna parte de este escrito amparado por la Ley Federal de Derechos de Autor ,podrá ser reproducida, transmitida o utilizada en cualquier forma o medio, ya sea gráfico, electrónico o mecánico, incluyendo, pero sin limitarse a lo siguiente: Citas en artículos y comentarios bibliográficos ,de compilación de datos periodísticos radiofónicos o electrónicos. Para los efectos de los artículos 13, 162,163 fracción I, 164 fracción I, 168, 169,209 fracción III y demás relativos de la Ley Federal de Derechos de Autor. Violaciones: Ser obligado al procesamiento bajo ley de copyright mexicana. El uso de nombres descriptivos generales, de nombres registrados, de marcas registradas, en esta publicación no implican, uniformemente en ausencia de una declaración específica, que tales nombres son exentos del protector relevante en leyes y regulaciones de México y por lo tanto libre para el uso general de la comunidad científica internacional. PCDU es parte de los medios de ECORFAN-México, S.C , E:94-443.F:008-(www.ecorfan.org)

Prefacio

La Universidad Autónoma de Nayarit como Institución de Educación Superior de tipo pública, se encuentra obligada a generar procesos de conservación, transferencia y divulgación del conocimiento, esto como parte de las actividades sustantivas de las y los académicos universitarios.

En el marco del Programa de Producción y Divulgación Académica Universitaria, nuestra institución ha realizado una serie de esfuerzos para fomentar la sistematización de las producciones académicas y lograr que se conviertan en materiales de consulta para diversos actores tanto al interior como al exterior de la institución. Es preciso agradecer el apoyo de la Subsecretaria de Educación Superior, en específico de la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGSU) a través del Programa de Apoyo a la Educación Superior 2014 para la publicación de estos materiales.

La colección -La función de la Universidad ante los retos de la Sociedad del Conocimiento- se presenta como un esfuerzo colectivo de actores pertenecientes tanto a la UAN como a otras Instituciones de Educación Superior; esta se encuentra compuesta por seis volúmenes:

- Volumen I: Incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y la evaluación docente.
- Volumen II: La formación integral de estudiantes, retos y propuestas.
- Volumen III: Impacto de los programas de tutorías en el desempeño académico de los estudiantes.
- Volumen IV: Estrategias exitosas para el logro de la calidad académica institucional.
- Volumen V: Investigación para la docencia y su importancia para el logro de la calidad académica institucional.
- Volumen VI: La intervención social universitaria.

Las obras reúnen un conjunto de trabajos de análisis, ensayos, resultados de investigación en torno a la función de la docencia en la Universidad y los retos que ésta enfrenta ante la Sociedad del Conocimiento, se agradece la participación de todas y todos en la construcción de esta primera edición , por lo que cada colaborador se hace responsable de su obra independiente.

*Peña - González, Jorge Ignacio.MsC
Director de la Colección*

Introducción

Es evidente la necesidad de reorientar la misión de la Universidad Pública ante la diversidad y complejidad de situaciones que la rodean y en las que se ve inmersa actualmente. De acuerdo con Poter, L. (2005, p.1) “vivimos en un mundo de apariencias, y los que dirigen la educación superior así lo perciben y lo asumen [...]. Vivimos en un mundo quebrado, decía, roto, separado, disperso, y quizás por ello, algunos sentimos este impulso hacia el encuentro, hacia la exaltación de aquellas partes que yacen separadas y que debemos recuperar, rescatar, integrar”. Sin lugar a duda la universidad ha de superar todas estas barreras y, a la vez recuperar su razón de ser y su papel frente a la sociedad, a partir de la responsabilidad social otorgada históricamente.

La responsabilidad social de la universidad va intrínsecamente ligada a su pertinencia, ambos aspectos le otorgan a las instituciones educativas líneas o ejes de trabajo en función de su deber ser, la educación superior que en éstas se brinda, no ha de estar sujeta a los intereses económicos o políticos de unos cuantos y en este sentido formar profesionales contribuyendo a mantener una hegemonía absoluta, sino que la educación debe ser “una referencia básica para el fortalecimiento de la memoria y profundización de las culturas e identidades nacionales, que respete a pluralidad de las expresiones y los proyectos de los distintos grupos sociales (Días Sobrihno y Georgen, 2006, p.38), en esto consistiría el núcleo central de la responsabilidad social de la educación superior.

La pertinencia social al ser un elemento estructural de la educación superior y de los procesos que se generan al interior de las universidades, debe tomar en cuenta a todos los sujetos involucrado en ella, tanto al interior como exterior así como en todo proceso en el que se tiene injerencia; de acuerdo con Días Sobrihno (2008, p.93) ésta “se consigue efectivamente en la participación de la institución educativa, a través de sus actores, en la vida social, económica y cultural de la sociedad, en la cual ella se inserta en especial con la gente de su entorno, sin jamás perder la perspectiva de universidad”, este último referente resulta medular para que la educación superior que se brinda siempre sea en vías de mejorar y fortalecer a la sociedad.

La pertinencia no solo implica esa relación de la universidad con su medio o entorno, sino con los sujetos y procesos que de ella emergen, la cual también permea en sus funciones sustantivas; la docencia, investigación y vinculación-extensión de los servicios, mismas que están articuladas en función de la responsabilidad social, en palabras de Tunnerman (2006, p. 6) la pertinencia “debe de ser cabeza y no simplemente corona”. Es por ello que la pertinencia de la educación superior debe “evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen [...] una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo de trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales [...]” (UNESCO, 1998, p.8). A lo anterior se une un reto y elemento complejo a la misión de las universidades, la denominada calidad. En el discurso de las autoridades educativas y de las tan anunciadas reformas en los diferentes tipos, niveles y modalidades, la calidad aparece como el fin último para lograr mejores resultados en los procesos de aprendizaje y enseñanza que se generan al interior de las instituciones y por ende de demostrar la pertinencia de la educación que se brinda. La preocupación por la calidad se ha vuelto en el principal desafío y a la vez en el central para con la sociedad.

Calidad y sus múltiples significados

La calidad es un término con múltiples acepciones, su definición depende del enfoque y entorno de aplicación, el cual puede ser en un proceso o producto, se puede caracterizar como una “cualidad innata, una característica absoluta y universalmente reconocida” (Sangüesa, Mateo&Ilzarbe, 2006, p.10). También puede ser entendida como la “capacidad de satisfacer los deseos de los consumidores”; basada en el “cumplimiento de las especificaciones del diseño” (ibídem, p.12); y como el “grado en que un conjunto de características inherentes cumplen con los requisitos” (ibídem, p.13). Pero la mayoría de ellas se define en función de los intereses y necesidades de los “clientes”. Con el paso del tiempo la incorporación de calidad en educación ha ido permeando el discurso de todas y todos los involucrados en ella, por lo que se han buscado una serie de estrategias tanto a nivel nacional e institucional con la finalidad de concretarla en todos los procesos tanto académicos y administrativos que se generan al interior de las instituciones educativas. Sin embargo esa búsqueda constante conlleva un reto aún más importante: caracterizar a la calidad no solo en función de los resultados o productos obtenidos, como tradicionalmente se acentúa, sino con la complejidad que ésta tiene.

En “educación superior deja de ser un proceso unilineal que pueden ser simplemente evaluado por un conjunto de indicadores estáticos y cuantitativos. Por lo contrario, aparece como un proceso multifactorial cuyos resultados difieren dependiendo de los patrones de referencia” (Centro Universitario de Desarrollo citado en Sobrihno, 2008, p.90). En este sentido la calidad “es un proceso complejo, que se construye respecto a múltiples y diversas referencias. Es un concepto rico, incluso, en permanente atracción [...] es una especie de utopía y de aproximaciones sucesivas” (Bautista Arrién, 1995), al ser una especie de utopía va determinando y encaminando a las instituciones educativas, por tal motivo no debe ser entendida y evaluada solamente desde sus resultados o productos e incluso en relación a los requerimientos de unos cuantos. De acuerdo con la UNESCO (1998, p.11) “la calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario [...]”, además de permear en todos y con todos como ya se ha mencionado, ésta se acompaña de un proceso de evaluación, cuyos criterios son definidos desde la apreciación de los sujetos que participan, retomando para ello ciertos parámetros emanados desde las políticas y estándares establecidos a nivel global por los organismos internacionales, nacionales, locales e institucionales. Al no perder en el discurso y la praxis la razón de ser de la Universidad, una educación de calidad no puede ni debe ser evaluada como tal en función de parámetros económicos o de la formación de capital humano que satisfaga las necesidades del mercado laboral.

De acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 la educación de calidad debe “[potenciar] el desarrollo de las capacidades y habilidades integrales de cada ciudadano, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que inculque los valores por los cuales se defiende la dignidad de las personas y de los otros” (p.59). Algunas de estas políticas tienen como finalidad elevar los índices de cobertura, permanencia y de egreso de los estudiantes en todos los tipos niveles y modalidades, para ello la educación no escolarizada en sus diferentes expresiones (a distancia o en línea) han permitido cumplir con lo establecido, de tal forma que evidencian y caracterizan a la calidad.

Otro aspecto que refleja la calidad es a partir de “la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad”(Ley General de Educación, 2014, p.4).

Situando la calidad en un nivel micro y quizá en que se realizan los mayores esfuerzos por alcanzarla, es el proceso educativo; el binomio central de éste se constituye por el aprendiente y el docente, en éste último se focalizan una serie de estrategias que permitan fortalecer su función como docentes y formadores de profesionales en distintas áreas del conocimiento, por ello se diseñan e implementan programas de formación, capacitación y actualización disciplinar y técnico-pedagógico que permitan mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

En este mismo sentido, la calidad implica “[crear] verdaderos ambientes de aprendizaje aptos para desplegar procesos continuos de innovación educativos dignos y con acceso a las nuevas tecnologías de la información y comunicación” (ibídem, p. 61).

Hablar del proceso educativo implícitamente conlleva enfocar la atención sobre el currículum, pues “se requiere de planes y programas de estudio [pertinentes], por lo que resulta prioritario conciliar la oferta educativa con las necesidades sociales y los requerimientos del sector productivo” (ibídem, p. 62), así mismo hacer frente e integrar a éste algunos de los retos del actual momento histórico en el que se vive, tales como: pertenecer a la sociedad del conocimiento y de la información; las nuevas formas de organización y construcción del conocimiento y al fenómeno de la globalización, con todos estos elementos es importante adicionar una características más, para establecer un trinomio con la pertinencia y la calidad: la denominada innovación. La innovación se adiciona como aspecto central de la calidad educativa, pues “no solo es un proceso de cambio, sino un proceso de construcción colectiva y permanente en vías de transformar o cambiar, que implica la participación e involucramiento de todos los actores y, en la medida en que se genere este fenómeno, se hará alusión a un proceso integrado de innovación (González y Zea, 2015, p.21).

En este momento se concluye que la calidad educativa no es un elemento que logra de manera aislada o en función del cumplimiento valorado por una escala o una medición, sino por la interrelación de varios elementos: los procesos generados al interior de las instituciones educativas (en el caso de la educación superior se integran las funciones sustantivas de la universidad), los sujetos (estudiantes, docentes, directivos, administrativos, padres de familia y sociedad en general) y en sus dimensiones (social, económicos, político, social y cultural); fusionada con dos aspectos centrales la pertinencia y la innovación.

Políticas educativas constituidas como estrategias para el logro de la calidad educativa.

De acuerdo con el Plan Sectorial de Educación 2013-2018 algunas de las estrategias definidas en función de la calidad son:

- Revisión del modelo educativo, apoyar la revisión y renovación curricular, las prácticas pedagógicas y los materiales educativos para mejorar el aprendizaje.

- Fomentar una educación integral con actividades que contribuyan a mejorar la salud física y mental en un ambiente libre de discriminación y violencia.
- Impulsar reformas a la normatividad de incorporación de estudios que sirvan para dar certidumbre a las inversiones, promover y facilitar la mejora continua.
- Impulsar la formación del personal académico mediante modelos pertinentes, así como esquemas para facilitar el cambio generacional de la planta docente.
- Apoyar los nuevos modelos de cooperación académica para la internacionalización de la educación superior.
- Promover el establecimiento de marcos curriculares flexibles que permitan a cada estudiante construir su propia trayectoria académica.
- Vincular el aprendizaje de los estudiantes al desarrollo de competencias que exige el perfil de egreso [...].
- Aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación para el fortalecimiento de la educación media superior y superior (SEP, 2013, p. 50-53).

En el plano institucional la Universidad Autónoma de Nayarit, retoma el discurso de la calidad educativa, a partir de la cual se establecen una serie de políticas y líneas de acción para su logro. En esta visión 2030 se pretende “mantener la pertinencia y elevar la calidad de los programas educativos dando continuidad a su evaluación externa”; “fomentar la cultura de la innovación y la calidad en todos los procesos académicos y administrativos” (ibídem, p.15). Lograr lo anterior es preciso desarrollar y aplicar propuestas de evaluación interna y externa, que permita tener un diagnóstico de los procesos generados en su interior y a partir de ellos generar estrategias de mejorar y fortalecimiento.

Estrategias implementadas a nivel institucional: integración del volumen

La calidad educativa debe entenderse como un proceso complejo y de múltiples dimensiones, por lo que resulta evidente la diversificación de estrategias para su logro, tal y como se puede visualizar en la descripción de algunas de las políticas nacionales e institucionales descritas en párrafos anteriores.

Este volumen denominado estrategias exitosas para el logro de la calidad académica, está integrado por una serie de artículos en donde se postula el análisis, la reflexión y algunas propuestas, que parten de la experiencia académica, personal y de esfuerzos realizados por diferentes sujetos, cuyo propósito central radica en mejorar los procesos de formación en sus respectivos espacios laborales, contribuyendo de esta manera a la calidad, siendo pertinentes e innovadores en su quehacer educativo.

Conclusión.

Sin duda alguna, los escritos que integran este volumen han constituido un esfuerzo digno de reconocerse, el cual es realizado por docentes e investigadores de diferentes instituciones de educación superior y media superior en vías de alcanzar la calidad educativa de la institución a la que pertenece, así como también compartir con la comunidad universitaria la importancia de seguir innovando para lograr que la calidad este presente como aspecto transversal de todos los procesos.

La educación al ser un derecho universal, tiene un papel clave en el desarrollo de la sociedad y de los individuos que pertenecen a ella, es por ello que se define como un “proceso de múltiples momentos de identificación, transmisión, intercambios y producción de mensajes educativos, que se produce en el cañamazo social, mediante la respuesta de entidades (personales, individuales, grupales, sectoriales, sociales y políticas) a interpelaciones educativas discursivas: familiares, escolares, comunitarias y sociales (De Alba, 2007, p. 88), lo que significa que la educación no es un proceso delimitado al aspecto formal, sino que se construye en todo momento y para con todos y todas en todas partes.

*González –Basilio, Sofía de Jesús
Coordinador del Volumen*

Este volumen IV contiene 13 capítulos arbitrados que se ocupan de estos asuntos en Ciencias de la Docencia Universitaria.

Benítez, Ibarra y Carrasco, presentan estudio realizado con el objetivo de diagnosticar el grado de aprendizaje de los estudiantes sobre el aprendizaje matemático en la institución antes mencionada y con ello proponer medidas que contribuyan a la mejorar de su formación. En el apartado de las conclusiones se encontró que las matemáticas son un área de conocimiento compleja para los estudiantes que la cursan, lo que ha originado problemas de deserción y reprobación e este nivel educativo, donde la eficiencia terminal es de solo la mitad de los que ingresan, aunado a ello un factor clave se centra en la función y preparación que tiene el docente, de ahí la necesidad de contar de manera permanente procesos de capacitación y actualización disciplinar, una estrategia que no dejará de ser medular en los procesos de formación. *Hernández* presenta el resultado del análisis de las conversaciones que tiene el estudiantado en los salones de clases, tratando de interpretar el lenguaje y discurso producido. Es un primer bosquejo de investigación llevada en la Universidad de Querétaro que permita a partir de la conversación evidenciar cómo se puede fortalecer el proceso de formación a través de la colaboración y cooperación. *Arcadia & Navarrete* ponen en la mesa de discusión el papel actual del docente en la educación de tipo superior y la complejidad del mismo, dada la carga académica y administrativa a la que se enfrenta, incluyendo procesos de tutoría, participación en proyectos de investigación, vinculación y de gestión, por lo que es evidente la necesidad de repensar y replantear el quehacer del docente universitario. *Torres & Medina* ponen en la mesa de discusión el papel actual del docente en la educación de tipo superior y la complejidad del mismo, dada la carga académica y administrativa a la que se enfrenta, incluyendo procesos de tutoría, participación en proyectos de investigación, vinculación y de gestión, por lo que es evidente la necesidad de repensar y replantear el quehacer del docente universitario. *González & González* definen el concepto de transversalidad, los ejes y las estrategias institucionales definidas para su implementación, adecuadas a las necesidades y características de las extensiones.

Alvarado & Montalvo dan a conocer sus resultados de estudios que permiten fortalecer e integrar al aprendizaje colaborativo en educación, propiciando la construcción de ambientes de aprendizaje tomando como referente las características y necesidades de los estudiantes. Con ello se fortalece la estrategia establecida en el Plan Sectorial de Educación 2013-2018 en vías del logro de la calidad académica. *Jiménez & Ibarra* analizan educación es la búsqueda del sentido del hombre, un proceso de transferencia y adquisición de la cultura que permite a las nuevas generaciones conocer y aprovechar el legado de sus antecesores, ejercer una acción creadora sobre su propia realidad. *Gutiérrez & Corona* muestran sus resultados de estudios que permiten fortalecer e integrar al aprendizaje colaborativo en educación, propiciando la construcción de ambientes de aprendizaje tomando como referente las características y necesidades de los estudiantes. Con ello se fortalece la estrategia establecida en el Plan Sectorial de Educación 2013-2018 en vías del logro de la calidad académica. *Camarena & Cossío* muestran una propuesta innovadora y creativa para la unidad académica del sur ubicada en Ixtlán del Río Nayarit, su finalidad es desarrollar actividades culturales y deportivas, al tener como marco regulatorio una propuesta de reglamento, lo anterior sustentado en las políticas y estrategias institucionales establecidos en sus documentos vigentes.

Zea & González articulan la importancia del currículum, actores y sus procesos (diseño, instrumentación, gestión y evaluación), con la necesidad emergente de formar expertos curriculares, retomando la noción del trabajo colaborativo y en vías de la conformación de comunidades de aprendizaje profesionales, adicionando la gestión del conocimiento como eje articulador de estos procesos de formación. *Montaño & Sanchez* describen el concepto de calidad tomando como referente el modelo de las 5s. *Romero, Paredes y González* expresan el nuevo perfil del médico docente a partir de las reformas y actividades atribuidas a este profesional, en un primer momento separando las competencias del perfil docente del médico y el del médico general, desde estas dos dimensiones integrar el perfil describiendo sus atributos.

Barrón & Calvillo presentan los resultados de un estudio en el que se enfatiza el desarrollo de las competencias en lectura y escritura, tomando como referente las habilidades del pensamiento que el estudiante pone en práctica en el desarrollo de estas dos áreas, para ello se aplicaron una serie de instrumentos que permitieron evaluar y con ello establecer una serie de estrategias para la mejora.

Quisiéramos agradecer a los revisores anónimos por sus informes y muchos otros que contribuyeron enormemente para la publicación en éstos procedimientos repasando los manuscritos que fueron sometidos. Finalmente, deseamos expresar nuestra gratitud a la Universidad Autónoma de Nayarit en el proceso de preparar esta edición del volumen.

Tepic-Nayarit.
Septiembre, 2015

Peña - González, Jorge Ignacio.MsC
Director de la Colección
González –Basilio , Sofía de Jesús
Coordinador del Volumen

Contenido	Pág.
Análisis del aprendizaje matemático a nivel medio superior: caso CECYTEN en Tepic, Nayarit. México	1 – 8
Dispositivo didáctico basado en la conversación en la Educación Superior	9 – 16
Formación docente en la Educación Superior	17 – 24
El docente de la Universidad para el siglo XXI entre lo Académico y lo Administrativo	25 – 34
Ejes transversales: Una propuesta para el Fortalecimiento de la Educación superior en las unidades académicas foráneas de la UAN	35 - 42
El aprendizaje colaborativo, una experiencia enriquecedora. Caso unidad Académica de Contaduría y Administración, Extensión Sur	43 – 52
Implementación de estrategias didácticas orientadas al aprendizaje significativo en el área de desarrollo humano	53 – 61
Implementación de Estrategias para Potenciar la Función Docente y lograr de los estudiantes Profesionales Competentes	62 – 72
Creación de la coordinación de actividades culturales y deportivas en las unidades Académicas de Nivel Superior	73 – 80
Los procesos curriculares y la formación del profesorado universitario	81 – 87
Estudio de mejora continúa desde la percepción que tienen los alumnos de nivel medio superior de los municipios Tecuala, Acaponeta y Huajicori con respecto a la unidad académica de contaduría y administración extensión norte	88 – 99
Competencias Profesionales del Médico Docente	100 – 114
Implementación de Modelos de Evaluación de Aprendizajes de Lectura y escritura en el nivel superior. Caso unidad Académica de Contaduría y Administración, Extensión Sur	115 – 127
Apéndice A. Consejo Editor Universidad Autónoma de Nayarit	128
Apéndice B .Consejo Editor ECORFAN	129 - 130

Análisis del aprendizaje matemático a nivel medio superior: caso CECYTEN en Tepic, Nayarit. México

Armando Benítez, Yolanda Ibarra y Amada Carrazco

A. Benítez, Y. Ibarra y A. Carrazco
Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic,
Nayarit. México.

J. Peña, S. González, (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2015.

Introducción

Uno de los problemas que atraviesa actualmente México, es la crisis en la educación, la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. En la mayoría de las instituciones la enseñanza es en forma rutinaria, expositiva y algunas veces tediosa; los profesores no aplican métodos, técnicas y estrategias de enseñanza modernos, es decir se siguen métodos tradicionalistas, no existen programas de capacitación e innovación en su forma de enseñar, todo esto repercute en el aprendizaje de los estudiantes los cuales en su gran mayoría egresan con bajos conocimientos, principalmente matemáticos, y arrastran estas deficiencias a niveles superiores. Existe evidencia que a nivel internacional el aprendizaje matemático a nivel medio básico los alumnos tienen resultados bajos en ésta área, el nivel de desempeño en la resolución de problemas es deficiente según las pruebas PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes).

Las últimas tres décadas han sido escenarios de cambios muy profundos en la enseñanza de la matemática, esto por los esfuerzos que la comunidad internacional de expertos y estudiosos de la didáctica matemática siguen realizando para encontrar modelos adecuados a los procesos de cambios, acordes a la tecnología cambiante, aunque esto aún es una situación de experimentación. Entiéndase por didactas a los organizadores, desarrolladores de educación, autores de libros y manuales de texto, profesores de todos los niveles educativos, incluso los estudiantes que organizan su propio aprendizaje individual o grupal.

Respecto a la complejidad de los procesos presentes en toda situación de enseñanza y aprendizaje, las estructuras mentales de los alumnos pueden ser comprendidas y que tal comprensión ayudará a conocer mejor los modos en que el pensamiento y el aprendizaje tienen lugar. El centro de interés es, por lo tanto, explicar qué es lo que produce el pensamiento productivo e identificar las capacidades que permiten resolver problemas significativos. En referencia a lo anterior existen estudiosos que afirman que la enseñanza matemática es un arte, mientras que para otros es una ciencia.

Para Steiner (1985; en García-Cruz, 2001) la complejidad de los problemas planteados en la didáctica de las matemáticas produce dos reacciones extremas. En la primera están los que afirman que la didáctica de la matemática no puede llegar a ser un campo con fundamentación científica y, por lo tanto, la enseñanza de la matemática es esencialmente un arte. En la segunda postura encontramos aquellos que piensan que es posible la existencia de la didáctica como ciencia y reducen la complejidad de los problemas seleccionando sólo un aspecto parcial al que atribuyen un peso especial dentro del conjunto, dando lugar a diferentes definiciones y visiones de la misma.

La didáctica como actividad general ha tenido un amplio desarrollo en las cuatro últimas décadas de siglo pasado. Sin embargo, no ha acabado la lucha entre el idealista, que se inclina por potenciar la comprensión mediante una visión amplia de la matemática, y el práctico, que clama por el restablecimiento de las técnicas básicas en interés de la eficiencia y economía en el aprendizaje. Ambas posturas se pueden observar tanto en los grupos de investigadores, innovadores y profesores de matemáticas de los diferentes niveles educativos.

Existe una gran preocupación ahora, por los resultados poco alentadores en la didáctica y pedagogía matemática que nos lleva a resultados pobres en el estudio matemático de todos los niveles educativos, y en el nivel medio superior no puede ser la excepción.

El presente estudio pretende dar cuenta del nivel de aprendizaje matemático en las operaciones fundamentales que presentan los estudiantes de CECYTEN (Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nayarit).

1 Desarrollo

En la Educación Media Superior participan una gran diversidad de instituciones de carácter estatal, federal, autónomo y privado. Los planes de estudio que operan se calculan aproximadamente en 300, clasificados en tres tipos de programas. Esta diversidad ha tenido múltiples consecuencias, entre ellas: falta de identidad del nivel educativo, dificultades para la revalidación de estudios y tránsito entre subsistemas, competencia entre instituciones que ha generado ineficiencia en el uso de recursos, y una multiplicidad de perfiles de egreso que convergen a la educación superior y al sector productivo.

Por ejemplo, al inicio del ciclo escolar 1998-1999, el conjunto de las instituciones de educación media superior atendió a una matrícula de 2.8 millones de alumnos, de los cuales poco menos de 1.21 millones fueron de primer ingreso, contando para ello con una infraestructura compuesta por 9,300 planteles y una plantilla de 197,900 docentes. El 36.9% de la matrícula fue atendida por instituciones del gobierno federal (Proyecto Interdisciplinario, 2010), el 29%, por las pertenecientes a gobiernos estatales, el 20.9%, por privadas y el 13.1% por autónomas, dependientes de las universidades. Esta multiplicidad de planes origina problemas de deserción y reprobación que ocurre tanto en el nivel básico como en el medio superior. En éste último, en particular, la eficiencia terminal se estima en un 55%, siendo más grave la situación en los programas de profesional técnico, en la que el indicador se ubica entre 40% y 45%. Ello tiene como consecuencia el bajo aprovechamiento de los recursos que son invertidos en los jóvenes que no concluyen sus estudios (Gallegos, 2011). La reprobación se origina en deficiencias de la formación básica sea por problemas didácticos o pedagógicos que se combinan con la falta de mecanismos compensatorios para que los alumnos puedan cursar satisfactoriamente las asignaturas en este nivel educativo. Respecto a la deserción, muchos estudiantes abandonan prematuramente sus estudios, generalmente por motivos económicos o de orientación, para incorporarse al mercado laboral sin haber adquirido las competencias necesarias para obtener un empleo adecuadamente remunerado. Cabe señalar que los apoyos a los estudiantes de bajos recursos son escasos, por lo que su impacto en la retención es reducido. Este sesgo propicia que jóvenes con aptitudes para carreras técnicas opten por el bachillerato general, con el riesgo de enfrentar problemas de aprovechamiento, ya sea en este nivel o en el superior, que propicien su deserción como lo muestra el hecho de que sólo alrededor del 15% de los alumnos que ingresan al bachillerato concluyen estudios superiores. La falta o poca eficacia de los programas de orientación vocacional y educativa contribuye a que los jóvenes no realicen una adecuada selección de las opciones profesionales.

La calidad educativa adolece de deficiencias en los distintos elementos que la componen. Ello tiene un considerable impacto en la competitividad de las actividades productivas, en el contexto globalizado, y limita las posibilidades de mejoramiento de la calidad de vida de la población. En primer término, la revisión y actualización de los planes y programas de estudio no se lleva a cabo con la frecuencia que recomiendan los estándares internacionales. Sobre el particular, cabe hacer mención del esfuerzo realizado en los últimos años para dar mayor pertinencia a la educación tecnológica, por ejemplo, mediante la puesta en marcha del Programa de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación. Sin embargo, la metodología de Educación Basada en Normas de Competencia, elemento central del Programa, no ha sido adoptada por la mayoría de las instituciones de educación tecnológica.

Un factor crítico en este proceso es el personal docente, en general, las instituciones que participan en este nivel no cuentan con programas permanentes de capacitación y actualización docente. Los esfuerzos que se realizan son irregulares debido a que no existe un consenso sobre las competencias que debe poseer el personal, ni mecanismos de evaluación que verifiquen su cumplimiento.

Por otra parte, los docentes son contratados, por la mayoría de instituciones en este nivel, bajo el régimen de horas semana, el cual obstaculiza los esfuerzos para el mejoramiento de la práctica docente. Bajo este esquema, no se genera un compromiso con la institución para que los maestros dediquen tiempo extra clase para capacitarse, para brindar una atención personalizada a los alumnos o para planear la instrumentación curricular de las asignaturas a su cargo. Uno de los requisitos para contar con un sistema educativo de calidad es una planta docente certificada y comprometida con la docencia. En esta materia existe un considerable rezago, ya que los esfuerzos para capacitar y actualizar a los maestros son diversos, aislados y asistemáticos en los distintos subsistemas llegando, en algunos casos, a ser nulos. Para dimensionar el reto, es necesario considerar el tamaño de la planta docente nacional, estimado en doscientos mil maestros, la heterogeneidad de perfiles académicos de los profesores y el tipo de contratación de los mismos [3]. De la misma forma, cualquier esfuerzo de capacitación y actualización docente deberá contemplar el mejoramiento de los niveles de remuneración del personal con el fin de estimularlo a alcanzar los estándares de calidad deseados.

Pocas instituciones, toman bajo su responsabilidad la elaboración de libros de textos. Estos son seleccionados de la oferta disponible en el mercado lo cual no garantiza la cobertura de los programas de estudio. Asimismo, el equipo de talleres y laboratorios es generalmente insuficiente y obsoleto, debido a los altos costos que representan su reposición y actualización. Otra importante deficiencia del nivel medio superior sigue siendo la rigidez de sus modalidades educativas. En términos generales, el nivel opera con base en estructuras rígidas y escolarizadas, que impiden el acceso a la población adulta y a jóvenes que han interrumpido sus estudios y desean reanudarlos. Esta rigidez se refleja también en sus esquemas de certificación que no contemplan la acreditación del conocimiento empírico, y dificultan el reconocimiento de estudios de otras instituciones del mismo nivel, situación a la que se enfrenta la población trabajadora debido a las migraciones derivadas de las fluctuaciones del mercado laboral y al avance tecnológico.

Aplicar las tecnologías de la información en el mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje e incorporarla en el currículum de este nivel educativo no es cosa fácil, pues lleva una serie de factores que se interactúan. Sin embargo, para atender los efectos de la globalización y de los acelerados avances científicos y tecnológicos, se requiere del uso de las tecnologías de información como herramienta indispensable de trabajo en todas las actividades productivas, en particular en el sistema educativo. Por ello es necesario incorporar esta tecnología para mejorar tanto la calidad como la cobertura del servicio educativo. Asimismo, se requiere abrir un espacio en los planes y programas de estudio para la teoría y práctica de estas disciplinas, con el fin de que los alumnos y egresados las apliquen para mejorar su aprovechamiento académico, su desempeño laboral y su desarrollo profesional.

Objetivos.

Diagnosticar el grado de aprendizaje sobre operaciones fundamentales que tienen los estudiantes del CECYTEN. Proponer medidas que mejoren el aprendizaje matemático en estas instituciones de educación media superior.

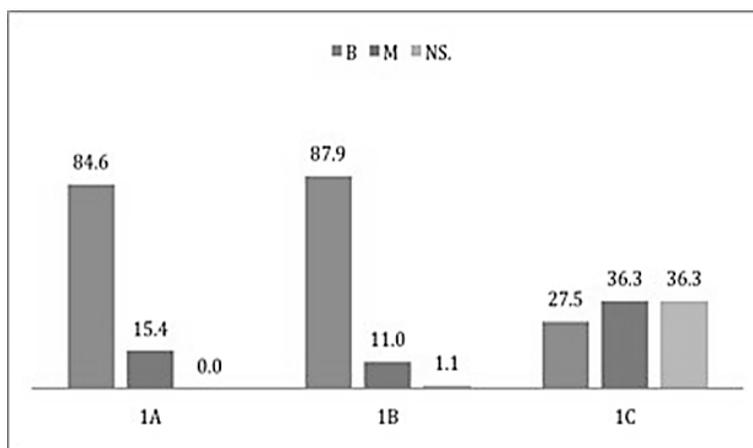
Métodos.

Se aplicaron encuestas a 91 estudiantes de cuatro carreras técnicas del tercer año del nivel medio superior (construcción, alimentos, informática y contabilidad). Se le aplicó un test en forma escrita con operaciones fundamentales de suma, resta, multiplicación, división y raíz cuadrada. Los datos fueron analizados y representados en forma gráfica para su comprensión.

1.1 Resultados y discusión

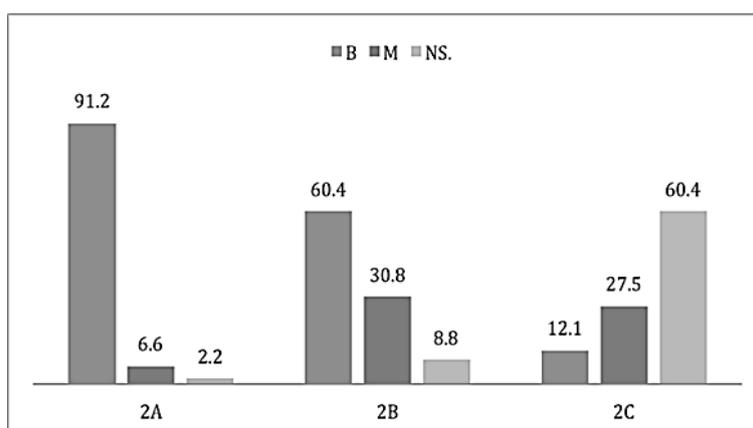
Las gráficas que a continuación se muestran expresan los resultados obtenidos con la aplicación de los reactivos a estudiantes de las cuatro carreras que en estas instituciones (CECYTEN) se ofertan. Los resultados se muestran en porcentajes. Los niveles mostrados en los reactivos son B (Bien), M (Mal) y NS (No lo sé). La columna 1 A, 1 B y 1 C, indican el grado de complejidad de las operaciones a realizar (operaciones con números enteros, operaciones con números enteros y decimales, y operaciones con números fraccionarios, respectivamente).

Gráfico 1 Muestra los resultados de los encuestados (en porciento) de la operación suma.
A) $346 + 7342 + 654$ B) $432.45 + 6.324 + 21.11$ C) $1/3 + 1/7 + 3$



El 84.6% y 87.9% de los estudiantes encuestados respondieron adecuadamente la suma de números enteros y enteros con punto decimal, respectivamente, pero el 36.3% respondieron equivocadamente y el mismo porcentaje dijo no saber la respuesta de suma con números fraccionarios. El 15.4% no saben sumar números enteros.

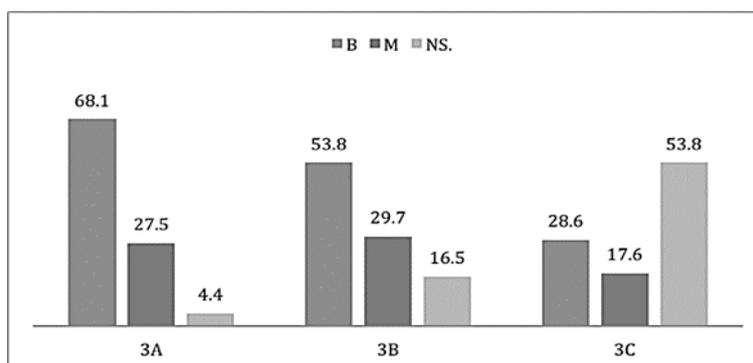
Gráfico 1.1 Respuestas obtenidas (en porciento) a ejercicios de resta en diferentes formas.
A) $4563 - 213$ B) $2.34 - 0.464$ C) $3/5 - 2/3$



La gráfica anterior muestra las respuestas de los encuestados en la que observa que el 91.2% respondió Bien la resta de números enteros, pero el 60.4% contestó no saber cómo se resuelve la resta con números fraccionarios y el 27.5% resolvió mal dicho ejercicio.

Gráfico 1.2 Muestra los resultados de los alumnos encuestados a los ejercicios planteados de multiplicación en sus tres tipos

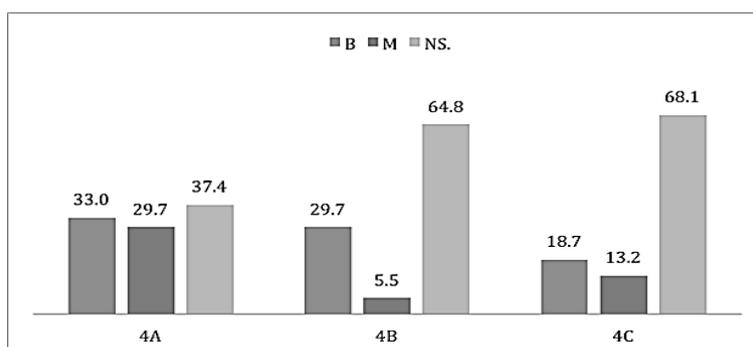
A) 231 POR 456 B) 4.37 POR 0.123 C) $\frac{3}{4}$ POR $\frac{5}{3}$ POR $\frac{1}{3}$



En la encuesta aplicada el 68.1% y el 53.8% respondieron adecuadamente el ejercicio de la multiplicación con números enteros y números enteros con decimales, respectivamente. El 53.8% respondió no saber cómo se resuelve.

Gráfico 1.3 Muestra los resultados obtenidos (en porcentaje) de los ejercicios de división aplicados

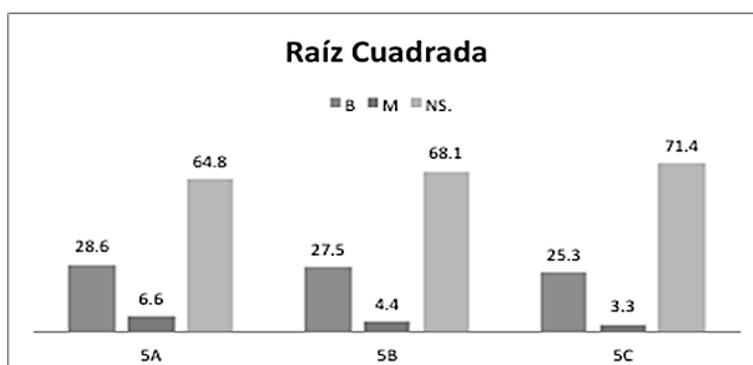
A) 6354 ENTRE 34 B) 3.285 ENTRE 0.14 C) $\frac{3}{4}$ ENTRE $\frac{7}{2}$



El 37.4% de los estudiantes encuestados respondieron no saber cómo se resuelve la operación de división con números enteros, el 64.8% y el 68.1% también dieron la misma respuesta a la operación de división con números enteros con punto decimal y con números fraccionarios, respectivamente.

Gráfico 1.4 Muestra los resultados obtenidos a partir de la operación propuesta de raíces cuadradas en tres tipos (con dos, tres y cuatro números enteros).

$$A = \sqrt{68} \quad B = \sqrt{168.4} \quad C = \sqrt{46214}$$



La gráfica anterior muestra los resultados obtenidos de los tres ejercicios planteados de raíz cuadrada. Los porcentajes mayores corresponden a la respuesta de No lo sé, argumentando no saber cómo se resuelven, en los tres casos de raíces cuadradas. Los resultados obtenidos demuestran que los estudiantes de nivel media superior no tienen habilidades y destrezas suficientes en la solución de las operaciones fundamentales de la aritmética.

1.2 Conclusiones

Para hacer algunas remembranzas, por ejemplo, al inicio del ciclo escolar 1998-1999, el conjunto de las instituciones de educación media superior atendió a una matrícula de 2.8 millones de alumnos, de los cuales poco menos de 1.21 millones fueron de primer ingreso, contando para ello con una infraestructura compuesta por 9,300 planteles y una plantilla de 197,900 docentes. El 36.9% de la matrícula fue atendida por instituciones del gobierno federal, el 29%, por las pertenecientes a gobiernos estatales, el 20.9%, por privadas y el 13.1% por autónomas, dependientes de las universidades (proyecto interdisciplinario 2010-1).

La falta de conocimientos en aritmética básica es un problema que se arrastra en todos los niveles educativos. Este problema origina la deserción y reprobación que ocurre tanto en el nivel básico como en el medio superior. En este último en particular, la eficiencia terminal se estima en 55%, siendo más grave la situación en los programas de profesional técnico, en la que el indicador se ubica entre 40% y 45% (Gallegos, 2011). Esto trae como consecuencia el bajo aprovechamiento de los recursos tanto humanos, económicos como tecnológicos que son invertidos en los jóvenes que no concluyen sus estudios.

Otra característica de este nivel es la marcada preferencia de los jóvenes por el bachillerato general. Del total de la matrícula reportada, el 58.6% correspondió a esta modalidad, el 27.4% a la bivalente y sólo el 14.0% a la de profesional técnico [1]. Esta proporción, que contrasta con la que se registra en los países desarrollados (en Europa, las opciones técnicas alcanzan a grosso modo el 80% [2]) tiene su origen en un sesgo cultural en favor de los estudios superiores y en la suposición de que son mejor remunerados en el campo laboral.

Este sesgo propicia que jóvenes con aptitudes para carreras técnicas opten por el bachillerato general, con el riesgo de enfrentar problemas de aprendizaje, ya sea en este nivel o en el superior, que propician su deserción como lo muestra el hecho de que sólo el 15% de los alumnos que ingresan al bachillerato concluyen estudios superiores. La poca o nula eficacia de los programas de orientación vocacional y educativa contribuye a que los jóvenes no realicen una adecuada selección de las opciones profesionales. Un factor crítico en este proceso es el personal docente, en general, las instituciones que participan en este nivel no cuentan con programas permanentes de capacitación y actualización docente. Los esfuerzos que se realizan son irregulares debido a que no existe un consenso sobre las competencias que debe poseer el personal, ni mecanismos de evaluación que verifiquen su cumplimiento. Por otra parte, los docentes son contratados, por la mayoría de instituciones en este nivel, bajo el régimen de horas semana, el cual obstaculiza los esfuerzos para el mejoramiento de la práctica docente. Bajo este esquema, no se genera un compromiso con la institución para que los maestros dediquen tiempo extra clase para capacitarse, para brindar una atención personalizada a los alumnos o para planear la instrumentación curricular de las asignaturas a su cargo. Es necesaria una coordinación entre los distintos subsistemas, en primer término para propiciar espacios de discusión y toma de decisiones sobre el propósito de este nivel educativo, el perfil de egreso de los estudiantes; los métodos de enseñanza para alcanzar los propósitos, las características de la planta docente, cuál es la institución más propicia para atender a las poblaciones estudiantiles en las que se construyen una base social con valores y con capacidades en la solución de problemas que demanda la sociedad.

Sin embargo, el establecimiento de esta coordinación no es una tarea fácil de realizar. Aunada a la diversidad de subsistemas y de programas de estudio, la heterogeneidad en cuanto a las instancias de gobierno de las que dependen: federal, estatal, autónomas y privadas dificulta aún más alcanzar este reto. Tomando en cuenta que el promedio de escolaridad de la población es de 7.3 años, puede señalarse que un amplio sector de la población cuenta sólo con secundaria o con media superior incompleta. Para alcanzar un grado promedio de escolaridad mayor y, con ello, mayores posibilidades de desarrollo económico y social, sería conveniente realizar campañas de promoción mostrando a la población los beneficios que este tipo de formación tiene para el logro de niveles superiores de ingreso y de satisfacción personal. Complementariamente, es necesario que las instituciones educativas flexibilicen sus mecanismos de acreditación, certificación y horarios escolares para cumplir con este y otros propósitos.

1.3 Referencias

Proyecto Interdisciplinario (2010-I). *Educación Media Superior en México 2010*. Recuperado de <http://equipo3uacj.blogspot.mx/2010/05/educacion-media-en-mexico.html>

Gallegos Parra Elfego (2011). *Educación Media Superior en México: algunos aportes para mejorar*.

García Cruz, Juan A. "Didáctica de la matemática: Una visión General" (2001) _España. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos40/metodo-matematicas/metodo-matematicas2.shtml#ixzz2mLYqHcW8>

[1] Recuperado de www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art16_hm.htm.

[2] Recuperado de www.ssfe.itorizaba.edu.mx/...de-la.../1176-292-educacion-media-superior

[3] Recuperado de http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/ce/scpd/LX/educa_cienc_tec.

Dispositivo didáctico basado en la conversación en la Educación Superior

Víctor Hernández

V. Hernández
Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic,
Nayarit. México.

J. Peña, S. González, (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2015.

Introducción

Bosquejaré la investigación que está en sus inicios, sobre un dispositivo didáctico basado en la conversación, en la Educación Superior. Describiré y explicaré los actos de habla con la intención de caracterizarlos como fundamento y expresión de la comunicación y del pensamiento, lo que implicaría, ¿un nexo necesario para el aprendizaje universitario si el estudiante reconoce las acciones que cada acto de habla pone en juego en el procesamiento de la información?

Entiendo por actos de habla caracterizaciones como la referencia, la designación o definición, la interrogación, la enunciación, la aserción, la proposición, entre otros. Manifestaciones verbales del pensamiento comprensivo, crítico, creativo, práctico, reflexivo, entre otras expresiones. Decir que el estudiante reconozca el espectro tan amplio que puede tener el habla y el pensamiento, significa que el aprendizaje sigue causas reflexivas. Él volvería sobre sí, tomaría conciencia de lo que transita entre lo que habla y piensa. Entendería, de ser el caso, que hablamos de cierta manera para hacer efectivo un modo de pensar. Finalmente, un proceso de esa naturaleza podría recuperarse, eso está por verse, mediante visiones diversas como la semántica, la pragmática, la lingüística, la epistemológica y la psicológica.

El problema que pretende analizarse en este escrito, que deriva de los desafíos de la enseñanza universitaria, es la construcción de un dispositivo didáctico basado en la conversación, ante la falta de significación que parece prevalecer en los intercambios verbales dentro del aula universitaria, en el uso recurrente del sentido común entre los estudiantes y el profesor, en formas poco eficientes tanto de lectura, como de expresión oral y escrita; además, en la dificultad para construir problemas académicos relevantes de la psicología, entre otras cosas.

Algunos ejemplos de intercambios verbales poco significativos dentro del aula universitaria serían: un estudiante cita las ideas de un psicoanalista, le pregunto ¿qué implica para él lo que acaba de mencionar?, contesta con otra referencia del mismo autor antes citado, vuelvo a preguntar ¿qué opina de las dos referencias que ha dado?, por tercera ocasión cita al autor, desisto entonces de preguntar por su punto de vista acerca de las ideas citadas pues es obvio que para él <<todo está dicho>> con la referencia. Para muchos estudiantes e incluso profesores, referir las ideas de un autor constituye un acto de comunicación completo. Pero para Searle (2001, p. 35) no, pues además de la referencia, quien habla necesita acompañar su referencia con un enunciado en el que exprese el motivo y condición de lo citado.

Otros intercambios, de nuevo en el campo del psicoanálisis, en el mismo tenor, ocurren al mencionar las ideas de un autor, que en términos generales son de una gran abstracción, por ejemplo cuando el estudiante dice: <<ser sujeto en falta>>. Dicha expresión implica distintos niveles, desde el pleno acceso al universo simbólico en el que se hace uso de la convencionalidad del lenguaje, hasta aspectos de cierta autonomía con respecto a lo que se quiere en la vida, es decir, haber tomado distancia de la vida familiar como para llevar una vida de adulto que reconoce sus posibilidades y limitaciones. Ahora bien, tales abstracciones son usadas en el aula universitaria sin la debida descripción fenomenológica, ni la necesaria definición de términos.

Otro problema que suele prevalecer en ese espacio académico es la <<opinionitis>> del estudiante quien cree que al expresar lo que siente y piensa no necesita ni aclarar lo que dice ni sustentarlo con argumentos. Así las cosas, resulta que cada uno de esos intercambios verbales poco significativos, ilustran la prevalencia del sentido común, de monólogos y pocas interlocuciones, de la casi total ausencia del diálogo comprensivo y crítico.

El estudio se realizará desde una visión multidisciplinaria que incluye a la lingüística, la psicología, la sociología y la pedagogía. El centro de la indagatoria lo constituye un conjunto de fenómenos denominados actos de habla (Searle, 2001).

Algunos de los referentes conceptuales con los que se pretende fundamentar esta indagatoria son: la noción de caracterización lingüística de Searle (2001); la idea de representación social de Moscovici (Mora, 2002); las nociones de ceguera del conocimiento y la comprensión de Morín (2001); la noción de ideología (Villoro, 2007; Van Dijk, 2006); las nociones de lectura (Argudín y Luna, 1996) de saber leer (Parodi, 2010), entre otros.

Para el análisis de fragmentos de conversaciones en el aula universitaria, utilizaré el método analítico crítico en la recuperación de los actos de habla de los estudiantes de psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). En posesión de esas caracterizaciones, realizaré un breve análisis lingüístico, psicológico, pedagógico y sociológico, de ser posible, para describir, comprender y explicar esos fenómenos en conexión con el pensamiento en el aprendizaje en la educación superior. Ampliando lo anterior diré que la metodología con la que se realizará el estudio comprende dos dimensiones: una, en la que se incluye una tipología que separa cuatro momentos, uno exploratorio, otro descriptivo, uno más correlacional y por último uno explicativo (Hernández, Fernández, y Baptista, 1997). Otra, en la que trabajaré con diversos niveles de intervención: uno semántico, pues se busca comprender las palabras en el contexto en el que son emitidas; otro de caracterización lingüística, en el que se advierte, en la conversación, cuáles son los actos de habla involucrados; uno más epistemológico, pues se quiere reflexionar sobre los alcances de lo dicho en el proceso de intercambio de información, ya sea en la lectura ya sea en la exposición, oral o escrita, de contenidos académicos; finalmente, uno psicológico, pues se pretende alcanzar la conciencia de la implicación personal del estudiante con la información, con el modo de expresarla, con las repercusiones que puede tener en la profesión y en la vida.

2 Metodología

La presente investigación, siguiendo la tipología que propone (Hernández, et al, 1997), explora, describe, correlaciona e intenta explicar cómo hacer evidente que los actos de habla le permiten al estudiante tomar conciencia de sus pensamientos y, con ellos, del proceso de aprendizaje. Así, la presente indagatoria explora los siguientes antecedentes, Villalta (2009) ofrece una referencia directa del uso de los actos de habla de Searle (2001) en la conversación en el aula de clase. Ahora bien, el estudio de Villalta no tiene la intención de relacionar los actos de habla con el pensamiento, cuestión que si se pretende en nuestra investigación. Pero sí hace una exploración, descripción y cierta correlación de la interacción comunicativa en el aula de clase. Es la única referencia encontrada hasta el momento sobre los actos de habla en el aula. Por cierto, los autores que fueron revisados por Villalta para la elaboración de ese escrito, si bien son expuestos de manera ordenada y sintética, no son relacionados entre sí. Con respecto a lo anterior, cabe aclarar con Searle (2001, p. 35) que no es suficiente referir, en tanto acto de identificación de un “objeto”, una “entidad” o un “particular”, para constituir un acto de habla o una expresión completa, es preciso acompañar ese acto con un enunciado en el que se predique algo, en el que se asevere o interroge sobre un asunto. De suerte que lo expuesto por Villalta como <<referentes teóricos>>, acompañados por enunciados en los que se señala que son aportes significativos de la interacción comunicativa, no representa, pese a todo, un trabajo de articulación. Luego, describe (primer nivel de análisis semántico) algunos términos básicos de nuestras pesquisas: El primero de ellos es el de dispositivo (del lat. dispositus, dispuesto). Que se entiende como el mecanismo o artificio dispuesto para producir una acción prevista. Organización para acometer una acción. Con esta designación del término dispositivo se quiere plantear que los actos de habla podrían constituir ese artificio por medio del cual se consiga alcanzar la conciencia de lo que se dice y piensa, contribuyendo de ese modo a un aprendizaje reflexivo en el estudiante universitario.

Es pues un recurso didáctico (Del gr. διδακτικός), definido como lo propio o adecuado para enseñar o instruir, basado en la conversación (Del lat. conversatio, -ōnis), en tanto acción y efecto de hablar familiarmente una o varias personas con otra u otras. Continuando con la descripción (primer nivel de análisis semántico) referiré lo siguiente: actos de habla, actos lingüísticos o actos de lenguaje, comprenden conductas intencionadas gobernadas por reglas, de suerte que pueden analizarse como caracterizaciones lingüísticas (Searle, 2001, p. 25). Algunas de ellas, siguiendo el DRAE, son: proposición (del lat. propositio, -ōnis) designa la expresión de un juicio entre dos términos, sujeto y predicado, que afirma o niega este de aquel, o incluye o excluye el primero respecto del segundo. Unidad lingüística de estructura oracional, esto es, constituida por sujeto y predicado, que se une mediante coordinación o subordinación a otra u otras proposiciones para formar una oración compuesta. Predicar (del lat. praedicāre) que hace referencia a publicar, hacer patente y claro algo. Decir algo de una persona, de un animal o de una cosa. Referir (del lat. referre) describe el proceso de dar a conocer, de palabra o por escrito, un hecho verdadero o ficticio, de dirigir, encaminar u ordenar algo a cierto y determinado fin u objeto. Designar (del lat. designāre) significa denominar, indicar. Denominar (Del lat. denomināre) que designa el nombrar, señalar o distinguir con un título particular a alguien o algo. Definir (del lat. definīre) que incluye fijar con claridad, exactitud y precisión la significación de una palabra o la naturaleza de una persona o cosa. Preguntar (del lat. percontāri) acción de interrogar o hacer preguntas a alguien para que diga y responda lo que sabe sobre un asunto. Exponer en forma de interrogación un asunto, bien para indicar duda o bien para vigorizar la expresión, cuando se reputa imposible o absurda la respuesta en determinado sentido. Aserción (del lat. assertio, -ōnis) acción y efecto de afirmar o dar por cierto algo. Proposición en que se afirma o da por cierto algo. Un segundo nivel de análisis semántico se realizará sobre la base de algunos ejemplos de conversaciones entre los estudiantes y el profesor en el aula universitaria. A título de ejemplo de la situación por analizar tenemos lo siguiente: en la materia de investigación de la especialidad de psicología clínica pudo plantearse la siguiente secuencia: el estudiante habla sobre el tema de su investigación, riesgo de abuso del poder por el psicólogo en el ejercicio de su profesión. Al hacerlo describe y define, advertido por el profesor de la importancia de aclarar lo que dice, algunos términos importantes de su tema, como son los de práctica profesional del psicólogo y lo que entiende por abuso del poder en el ejercicio de la profesión.

Otros estudiantes participan comentando sobre el particular, con lo que se consigue ampliar la información. Quien presenta su tema de investigación realiza afirmaciones, de nuevo a pedido del profesor, sobre el fenómeno que está estudiando, por lo que dice que la labor principal del psicólogo, la escucha de la consulta que alguien hace sobre un problema de su vida psicológica, puede ser respondida con un consejo, como concibe la labor del psicólogo el grueso de la gente; pero al proceder así, no atiende al problema específico del consultante; sobre todo porque antes que aconsejar, el psicólogo puede contribuir a que el consultante caracterice plenamente su pregunta de vida. De nueva cuenta el grupo interviene enfatizando ya alguna idea ya alguna reflexión. Luego, el estudiante referiría cuál será el enfoque de su investigación diciendo que será el enfoque desde la visión del poder de Foucault, pues dicho autor ha estudiado el poder de la palabra, un poder que puede ejercer con abuso no solo por el psicólogo, pues también puede ocurrir en el habla del médico, del abogado, incluso del párroco de alguna iglesia, como lo constataría cualquier persona sin necesidad de que un documento científico lo avalase. Al final de su presentación concluye con una pregunta: el ejercicio profesional del psicólogo debe realizarse con ética, ¿cuándo no es así qué sucede?. La secuencia anterior en la interlocución entre estudiante y profesor expone diversos actos de habla que el profesor propicia o de los que advierte al estudiante. Ante pregunta expresa, los estudiantes dicen que tomar conciencia de lo que hacen cuando hablan, por ejemplo, predicar, referir, ofrecer una proposición, interrogar, entre otros, permite que piensen de otra manera el tema de su coloquio. En mi condición de profesor, proceder así, propiciar y advertir al estudiante de lo que pone en juego con los actos de habla, permite el surgimiento de un clima de trabajo significativo.

2.1 Marco teórico

¿Cómo interpreto, correlaciono y explico, el dicho de los estudiantes de que pueden pensar de otra manera lo que exponen cuando son conscientes de los actos de habla que involucran?

Primero, propiciar y hacer notar a los estudiantes los actos de habla en los que participan, implica una forma de conversación distinta a que la suele prevalecer, pues es posible observar que lo común entre universitarios, estudiantes y profesores, sea compartir opiniones. Se escuchan expresiones como “siento que”, “me parece que”, “X dice que”, “creo que”, entre otros giros lingüísticos. No necesariamente se retoma la teoría en revisión o si se recupera suele ocurrir que simplemente se ofrezca como referencia; tal estado de cosas puede designarse con la expresión de Villoro (2007: 37) uso del lenguaje con fines de mistificación; que está por revisarse a la luz de los actos de habla. Puede ser incluso que la teoría quede de lado. Lo que comienza a dominar el escenario educativo son ideas más o menos generalizadas, ya porque son del dominio del estudiante ya por que fueron tomadas del discurso del profesor. Ahora bien, cuando se habla de asuntos prácticos, lo que se echa de menos son las descripciones, predominando generalizaciones.

Entonces, el contenido de la conversación que hace conciencia de los actos de habla contrasta con esa perspectiva del sentido común, de la que puede decirse que constituye un conjunto de representaciones sociales (en adelante RS) tal como fueron caracterizadas por Moscovici y de las que nos da cuenta Mora (2002: 7) cuando dice que son una modalidad de conocimiento con la función de hacer posibles comportamientos y comunicaciones entre individuos. Son pues sistemas de valores, ideas y prácticas que contribuyen a que el individuo se oriente en el mundo material y social, al tiempo que hacen posible la interacción verbal entre los miembros de una comunidad.

Pero, ¿qué otras condiciones y funciones cumplen las RS? Además de que agrupan a los individuos, los familiarizan entre sí, dan acceso a los acontecimientos más relevantes y a la información actualizada, son, posiblemente, continentes de las hipótesis epistémicas de los estudiantes. Es posible escuchar hipótesis sobre fenómenos psicológicos en las que lo individual está separado de lo social, lo biológico nada tiene que ver con la psicología, no se buscan categorías ni conceptos para pensar sobre la realidad psicológica, entre otras cosas, lo que Morín (2001, p. 25) llama las cegueras paradigmáticas.

Entonces, si Piaget tenía razón al plantear que la inteligencia humana avanza sobre la base de la transformación de hipótesis por medio del desarrollo de esquemas, que son estructuras cognoscitivas con las que el individuo interactúa con el medio (Hernández, 2012, p. 179), quizá, que el estudiante universitario reconozca las implicaciones de los actos de habla sobre el pensamiento, contribuya con ese proceso. Así, las RS serían un contenido sustantivo pues de ellas se tomarían los supuestos paradigmáticos, las hipótesis epistémicas de los estudiantes para contrastarlos por medio de los actos de habla.

Señalar una y otra vez lo que el estudiante plantea hipotéticamente, remitirlo a los distintos actos de habla de los que ha dispuesto para su conversación, establece lo que Vigotsky designó como zona de desarrollo próximo que en la exposición que de las ideas de aquél autor hace Hernández (2012, p. 227) se muestra el contraste entre el desarrollo real y el potencial producido por la actividad de otro que colabora en la tarea de aprendizaje.

En la secuencia de conversación que se presentó antes no aparece una tarea muy importante: durante las clases de investigación en la especialidad de psicología clínica se han revisado dos modelos de lectura. Uno de ellos que puede describirse como estructural, analiza la conformación de cada texto sobre la base del planteamiento de una tesis. Ofrece una guía para que el lector pueda realizar tres tipos de lectura: la exploratoria, la comprensiva y la crítica (Argudín y Luna, 1996).

El otro modelo implica el saber leer al identificar los tipos de texto con los que se enfrenta el estudiante. Es un modelo que muestra cómo localizar los términos que construyen el sentido de un párrafo en un enfoque socio psicolingüístico (Parodi, 2010). Esos dos modelos de lectura complementan la toma de conciencia de los actos de habla.

Por ejemplo cuando revisamos los avances de la investigación, en los reportes escritos, aprovechamos esos recursos de lectura al tiempo que analizamos los actos de habla involucrados en la composición del texto del estudiante. Se advierte titánica la tarea de hacer conciencia en el estudiante de la falta de significación de la conversación en el aula universitaria.

Está tan acostumbrado al sentido común, a dar por verdaderas sus creencias, a repetir infructuosamente los mismos recursos en sus coloquios, que cuando se le pone ante nuevos instrumentos de comunicación y de pensamiento, suele retraerse un poco, decir que no entiende lo que se le plantea, hasta que poco a poco, al ver la amplitud de opciones que surgen, el estudiante comienza a utilizar con cierta dificultad los actos de habla y los modelos de lectura.

Dice Morín (2001) que la dimensión imaginaria es enorme en el ser humano.

De ello deriva, creo, la ilusión de saber que muchas veces posee el estudiante cuando defiende una idea sin ofrecer argumento alguno pues pese a darle a notar que no dice nada a favor de su aserto, él sigue sosteniendo su afirmación. No sabe que es la cognición la que hará posible sustentar o refutar la idea. Desconoce también que aparecerá la elocuencia cuando amplíe su abanico de expresiones orales.

Otra de las propuestas, relevante para nuestras pesquisas, es la de la comprensión (Morín, 2001, p. 90) pues describe dos maneras de ejercerla, una intelectual y otra humana, empática, diríamos. Es útil en el sentido de que permite pensar de otra manera la siguiente situación: como intercambios poco significativos del aula universitaria tenemos también los pseudo debates pues se trata muchas veces de una simple competencia entre estudiantes en la que se discute sin revisar las ideas, los fenómenos o las situaciones involucradas en la interlocución. En tales casos resulta difícil que los estudiantes se escuchen entre sí.

Mucho más difícil es tomar conciencia de que el aprendizaje puede ser, en muchas ocasiones, una tarea colectiva. No se advierte que la interlocución puede alcanzar formas de pensamiento reflexivo, incluso creativo. Por ejemplo, una estudiante está interesada en investigar el entrenamiento de bailarinas de ballet. Le interesa porque en dicho entrenamiento se consigue que el aprendiz tenga la percepción de su cuerpo como un conjunto de segmentos.

Al lograr esa autopercepción, dice la estudiante, podría revalorarse la importancia que tiene la dimensión especular del cuerpo humano, la condición de imagen que posee.

Luego, repentinamente, aparece la idea de que esa investigación, de ser corroborada, es decir, de comprobar que efectivamente el cuerpo humano posee tal disposición especular de autopercepción segmentada, se podría trasladar al tratamiento de alteraciones de la imagen corporal. Entonces, personas que tienen algún malestar porque rechazan una parte de su cuerpo, podría recibir un tratamiento psicológico que trabajase por segmentos de modo que el paciente pudiera revalorar, en el conjunto de su autopercepción, esa parte o partes de su cuerpo rechazadas. Quedan mucho por indagar. La investigación está en sus inicios.

Lo que se ha visto hasta ahora hace vislumbrar un panorama promisorio para nuestras pesquisas. Pero habrá que trabajar todavía mucho en la metodología que haga posible caracterizar a los actos de habla en la conversación universitaria. También será preciso ofrecer las categorías con las que los actos de habla se articulan con las formas de pensamiento reflexivo, crítico, práctico y creativo.

2.2 Conclusiones

De acuerdo con las secuencias de conversación expuestas, hacer conciencia de los actos de habla abre opciones de expresión y de pensamiento para el estudiante de psicología de la UAQ.

Él descubre una amplia variedad de actos de habla que cumplen con funciones distintas y complementarias. Trasciende de ese modo la simple referencia y la mera manifestación de opiniones.

En el proceso de grupo, parece disminuir la tensión que surge de la mera referencia al bajar la competencia memorística. Ya no se trata de mostrar quién cita mejor a los autores, tampoco importa tanto discutir las opiniones.

En lugar de todo ello, el estudiante aprovecha las opciones de definir los términos, de describir los fenómenos, de afirmar lo que ha sacado en limpio, de interrogarse sobre lo que queda en duda. Suele ocurrir que los compañeros se sumen al esfuerzo de alguno de ellos enfatizando ciertos actos de habla. Los monólogos dan paso a la interlocución. Por momentos aparece el diálogo.

De la comunicación se sigue el dinamismo del pensamiento en tanto en cuanto se van clarificando los procesos lógicos que subyacen a la organización y exposición de las ideas (Weston, p. 2011).

Por ejemplo, al colocar en primer lugar el acto de definir, seguir con el acto de habla de proponer y concluir con el de interrogar, se va estableciendo un esquema de pensamiento ordenado según la estructura lógica que hace posible plantear problemas significativos de la psicología.

Las consecuencias de la conversación basada en los actos de habla parecen dejar suficientes evidencias de que el aprendizaje se vuelve colaborativo y significativo pues mejora la inteligibilidad de las ideas, al tiempo que se reconoce, aprecia y aprovecha el contexto.

2.3 Referencias

Argudín, Y. y Luna, M. (1996). *Aprender a pensar leyendo bien*. México: Plaza yValdés/UIA.

Copi, I. (2004). *Introducción a la lógica*. México: Limusa.

Hernández, G. (2012). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (1997). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Mora, M. (2002). *La teoría de las representaciones sociales de SergeMoscovici*. *Athenea digital*, (2), 1-25. Recuperado de <http://blues.uab.es/athenea/num2/Mora.pdf>

Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Dower.

Parodi, G. (2010). *Saber leer*. México: Aguilar.

Searle, J. (2001). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.

Van Dijk, T.A. (s/a). *Ideología*. Barcelona: Gedisa.

Villalta, MA. (2009). *Análisis de la conversación. Una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase*. En: Estudios pedagógicos XXXV, No 1, pp. 221-238. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100013>.

Villoro, L. (2007). *El concepto de ideología*. México: FCE.

Weston, A. (2011). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.

Formación docente en la Educación Superior

Eduardo Arcadia & Adrián Navarrete

E. Arcadia & A. Navarrete
Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic,
Nayarit. México.

J. Peña, S. González, (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2015.

Introducción

En la actualidad el tema de la educación está en la agenda nacional derivado de las reformas recientemente aprobadas por el legislativo y que impactarán en las formas y el fondo del quehacer educativo mexicano. Por lo tanto, es importante reflexionar sobre algunos temas como la formación docente que forma parte relevante en este nuevo escenario, donde la calidad educativa se convierte en el eje del desarrollo de la sociedad mexicana. La discusión sobre la importancia de la formación docente no es nueva, desde siempre, ha sido un tema que los hacedores de políticas públicas y los actores principales han analizado para definir el rumbo de la educación del país. Así, se ha transitado de modelos educativos y roles de los profesores según los requerimientos y necesidades que plantea el escenario nacional y últimamente con la participación de organismos internacionales, que influyen notoriamente en ellos. Es importante analizar si a partir de los cambios en los modelos de formación docente, se puede impactar de forma sustantiva en un cambio en la cultura, la actitud, los valores, la ética y los saberes de los responsables de la educación, llámese los docentes; o si los modelos se sustentan más en aspectos materiales (infraestructura, tecnología, etc.) que en la búsqueda de un verdadero cambio del capital humano responsable de tan importante y noble tarea.

También es relevante que esta discusión sobre modelo de formación y rol que juega el docente se intensifique en las instituciones de educación superior para encontrar una propuesta que responda a la demanda de la sociedad en cada región.

3 Desarrollo

La formación docente es el aprendizaje permanente de los educadores que trabajan en el sistema escolar. Así la define Torres (1998) y agrega que los saberes y competencias docentes son resultado no sólo de su formación profesional, sino de aprendizajes realizados a lo largo y ancho de la vida, dentro y fuera de la escuela y en el ejercicio mismo de la docencia.

Para contextualizar la importancia del tema de la formación docente, Arnaut (2004), analizó los planes y programas de estudio del sistema de formación de maestros en México y concluyó que se han reformado más veces que los de la educación básica. En los últimos 30 años, la educación básica ha vivido sólo dos reformas curriculares, mientras la educación normal, siete, además que han surgido nuevas opciones formadoras del magisterio, como las ofertadas por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Por otra parte, las reformas de la enseñanza normal han afectado no sólo los contenidos de los programas de estudio, sino también otros aspectos esenciales, tales como la estructura y el número de años de estudio. Sin embargo, aún con estas modificaciones la formación docente tiene importantes retos para el futuro, que se traduzcan en mejores niveles de educación de la población mexicana.

Antecedentes Históricos.

Arnaud (2004) documenta que la acelerada expansión de la educación básica durante los años 60's provocó un fenómeno para el cual el gobierno mexicano no estaba preparado, y la demanda de maestros rebasó la capacidad de las instituciones públicas para satisfacer los requerimientos. Esto provocó una rápida masificación de las escuelas normales públicas y al mismo tiempo, la proliferación de las normales particulares. Estas acciones dieron como resultado, por un lado, la caída en los niveles académicos y la intensificación del conflicto político en varias normales públicas sobre todo, en las federales y por el otro, el surgimiento de gran cantidad de normales privadas con muy bajos niveles académicos. Sin embargo, la escasez de profesores al principio de la década de los 60's se convirtió a finales de ésta, en una sobreoferta y con una característica no muy deseable la formación profesional tan heterogénea en el sistema de formación de maestros de primaria y secundaria.

De esa manera, desde finales de los años 60's se revirtió el desequilibrio entre la oferta y la demanda de maestros o, al menos, un exceso de éstos, en los centros urbanos, donde comenzaba a estabilizarse la matrícula de educación primaria y secundaria, y había una escasez estructural de profesores para las zonas rurales, en las cuales seguía sin satisfacerse la demanda de educación primaria. Respecto a la educación superior, en esos mismos años se aceleró la expansión mediante el crecimiento y la difusión de las instituciones públicas autónomas y tecnológicas de educación media superior y superior en toda la república. Así comenzaron a arribar a la educación superior algunos segmentos de la población que hasta entonces, sólo tenían la esperanza de completar estudios de primaria, secundaria y cuando mucho, enseñanza normal. La expansión de la educación superior provocó una caída en el estatus del magisterio normalista y al mismo tiempo, hizo visible a los estudiantes y a los maestros ya egresados, que sus estudios no eran de nivel superior, a pesar de lo estipulado por la Ley Federal de Educación de 1973.

En la segunda parte de la década de los ochentas las políticas de educación superior se reorientaron y para dar cauce al crecimiento se trató de hacer planeación que regulara el crecimiento e impulsara el cambio de la parte organizativa y los programas académicos de las instituciones de educación superior, para ellos, se asoció el financiamiento público, en su mayor parte de fuentes del gobierno federal, a que cada institución realizara un diagnóstico académico y se sujetara a autoevaluaciones, evaluaciones de organismos externos y evaluación es por pares, adquiriendo compromisos de sujetarse a las nuevas reglas por parte de las propias instituciones de educación superior, también se inician una serie de programas de evaluación que inciden en la mejora de las condiciones de trabajo e incentivan económicamente a los académicos para que tengan un mejor desempeño en la docencia y la investigación.

Los modelos de formación docente y el rol de los profesores.

La formación docente es una de las asignaturas que en los últimos tiempos han generado una gran discusión académica sobre los modelos de formación y los roles que le corresponden a los profesores, diversos investigadores del tema aportan algunas propuestas que se analizarán para conocer los posicionamientos al respecto. Tedesco (2014), cuando habla de la formación docente dice que los programas de formación de los profesores están distantes de los problemas que se presentan en las aulas, porque el escenario donde se desarrollan la mayoría de estudiantes es poco propicio respecto a: su entorno, instalaciones, herramientas, tecnologías, etc., así tenemos, que la formación docente se centra mayormente en la modalidad puramente académica y deja de lado la formación integral que necesita modalidades más innovadoras donde se privilegien los aspectos socio-afectivos.

Por otra parte, a los académicos de nivel medio superior y superior se les están capacitando en universidades pedagógicas y con estudios de posgrado para elevar la formación, sin embargo, no ha sido suficiente. En este rubro, se sigue observando la disociación entre la formación docente y las exigencias que la realidad nos impone, algunos resultados de aprendizaje de los estudiantes indican que no tiene incidencia la mayor formación de los docentes en su desempeño. Estas observaciones indican que falta mucho para resolver el reto de la educación a través de la formación docente.

Para paliar estas deficiencias, el autor propone que el docente debe adquirir capacidades para transmitir no solo la información sino también el proceso cognitivo que demanda cada área del conocimiento. También es necesario, articular la formación técnica y el desarrollo de la personalidad, esto último, es relevante toda vez que el docente a diario tiene que resolver problemáticas que requieren estas habilidades.

Recientemente, la formación por competencias tuvo auge en el sector educativo de nivel superior, derivado de la necesidad de mano de obra calificada en el sector productivo de México. Esta vertiente de la formación docente la analiza Barraza (2007), y reseña que la formación docente por competencias establece la relación entre formación y empleo, esta relación surge de la necesidad del sector productivo para adecuar la formación de mano de obra, a sus necesidades. Este enfoque, presenta una dualidad porque al elaborar los programas formativos la competencia es el elemento principal y por otra parte se dice que es un proceso donde el elemento central es la habilidad para aprender a aprender.

En el primer caso, el enfoque es el modelo curricular que se caracteriza por los siguiente: a) los contenidos se basan en actividades medibles, b) el objetivo del rendimiento esperado se especifican con anticipación, c) el logro tiene su razón cuando demuestra que se es competente, d) es individualizada, e) hay corresponsabilidad entre educador y educando, f) hay retroalimentación, g) los tiempos de aprendizaje se flexibilizan, h) la evaluación se hace definiendo y midiendo criterios, i) el profesor juega el rol de facilitador.

En el segundo caso, la esencia de la instrucción orientada a la formación de competencias, se toman en cuenta los siguientes aspectos: a) la ejecución competente, b) conocimiento de las condiciones cognitivas del alumno, c) el proceso de cambio y la evaluación-orientación, d) generación de actividades mentales, e) motivación, f) propiciar la optimización y ejercitar la automatización, g) el educando como responsable de su propio aprendizaje, h) desarrollo de habilidades fuera del aula, i) el acceso a la información y contenidos globales.

Desde el punto de vista de los dos modelos, al hablar de la formación por competencias, ésta se describe como el desarrollo de actividades donde se debe ocupar a los estudiantes con estándares de rendimiento y también se describe como un proceso donde la enseñanza-aprendizaje es un proceso basado en el rendimiento. Mientras Torres (1998), dice que el perfil y el rol que se le asigna al docente en la actualidad tiene que tener un cúmulo de competencias deseadas, en el que confluyen algunos postulados que se inspiran en la retórica del denominado capital humano y el enfoque eficientista de la educación y por otra parte, los postulados de los movimientos renovadores de la educación, la pedagogía crítica que forman parte del discurso reformador de la educación en todo el mundo. Por lo tanto, de acuerdo al enfoque eficientista tenemos que el docente ideal o el docente eficaz tienen las características de un sujeto competente, profesional, polivalente, que es el principal agente de cambio, profesor investigador, intelectual crítico y transformador. Asimismo, otros autores como Barth (1990), Delors y otros (1996), Hargreaves(1994), Gimeno (1992), OCDE(1991), Schon(1992) y UNESCO (1990, 1996, 1998),adicionan otras características del docente como son:

- Dominar los saberes, contenidos y pedagogías; facilitar el aprendizaje; conocer y aplicar la curricula de unidades de aprendizaje así como saber construirla; poder ejercer con talento el discernimiento y selección de contenido, así como la forma de transmitirlo de la manera más adecuada en relación al contexto donde se desarrolla el educando, entender la realidad local para dar valor a la cultura, desarrollar una educación bilingüe e intercultural en contextos multilingües.
- Desarrollar una pedagogía activa, basada en el diálogo, la vinculación teoría-práctica, el trabajo en equipo y con otras disciplinas que le den un entorno más amplio en la apreciación de la realidad, interactuar con pares académicos en proyectos educativos, para que la definición institucional de la misión-visión contenga los valores de la comunidad y favorezca un clima de cooperación y una cultura democrática en el interior de la escuela; trabajar en equipo redimensiona el contexto de una visión estrecha a la cooperación donde los resultados son de mayores beneficios y de mayor alcance.

- Ser investigador permanente, el conocimiento debe ser una respuesta a los nuevos escenarios donde nos movemos y el docente tiene la responsabilidad de dar respuestas a los cuestionamientos que plantean cada nuevo reto a enfrentar; la innovación y las nuevas ideas deben ser el estandarte del docente para transmitirlo a las nuevas generaciones.
- Establecer la reflexión crítica sobre el papel que desempeña el docente y como realiza su práctica pedagógica, como la sistematiza y la comparte entre los receptores; asumir el compromiso de que el actuar es coherente con el decir, para que sirva de ejemplo entre los estudiantes.
- Tener la habilidad para detectar en etapas tempranas los problemas entre los estudiantes y de no poder resolverlos turnarlo al área de competencia que corresponda.
- Enseñar a generar conocimiento en los alumnos, esto a través de desarrollar valores y habilidades que generen un ambiente donde se aprenda el objeto del porque existimos.
- Desarrollar cualidades que son indispensables para el futuro.
- Inculcar actividades de conocimiento más allá de las aulas, es decir que el aprendizaje sea un modo de vida de la población.
- Tener la humildad de saberse aprendiz del conocimiento, por lo tanto, siempre se debe mantener actualizado en lo nuevo de su disciplina y estar atento a que nuevas alternativas se generan en otras disciplinas.
- Saber el manejo de las tecnologías de información y comunicación para fines de enseñanza y también para la interacción con la sociedad y el mundo.
- Estar inmerso en los temas de interés general, aquellos que generan opinión pública y que se comentan en la sociedad y que perfilan formas de actuar y de conducción social.
- Preparar a los estudiantes para que logren discernir entre la información que reciben, que sean capaces de utilizar las fuentes de información como elemento de discusión y dar opiniones informadas sobre temas de actualidad, impulsar la participación de los padres de los estudiantes a través de formas novedosas e innovadoras que motiven a acompañar a sus hijos en el proceso enseñanza aprendizaje.
- Ser parte activa en la solución de los problemas que afectan a la comunidad y participar en el desarrollo de la sociedad donde se inserta el centro de trabajo.
- Responder al reto de satisfacer a los padres de los estudiantes en el aprovechamiento escolar, que vean que el camino de la educación es una excelente alternativa de movilidad social y por último.
- Servir como modelo de vida por los alumnos, ser la persona en la que confían y les ayuda en su desarrollo personal. Como se aprecia, los atributos que se espera tengan los docentes es muy amplio pero la empresa que dirigen es la más importante para la sociedad.

En otra perspectiva, Lockheed y Verspoor (1991), dicen que los docentes participan menos en la generación de contenidos y ahora tienen un rol como operadores de la enseñanza, y su participación es cada vez más marginal, es decir, son considerados un insumo más de la enseñanza. Mientras que en un estudio realizado por el Banco Mundial (1996), reporta que los docentes y sus organismos gremiales son vistos por los hacedores de las políticas educativas como obstáculo y como insumo costoso, al tiempo que se apuesta a los libros de texto, tecnologías de información y comunicación, la educación a distancia y el auto-aprendizaje y la autoevaluación como respuestas menos costosas y más eficientes, al mismo tiempo, que se esperan resultados en plazos más cortos. Para Cruz (2008), el Estado mexicano llegó a formular políticas de innovación en el ámbito educativo, orillado en un principio por las inercias generadas en el contexto mundial, establece también que las políticas educativas en materia de formación docente llegaron a serlos postulados fundamentales para innovar en la formación docente en las normales y en la Universidad Pedagógica Nacional y éstos contenían orientaciones fuertemente imbuidas de propuestas y principios generales de un modelo de desarrollo financiero impulsado mundialmente y conocido como neoliberalismo.

Asegura que la globalización, el neoliberalismo y la sociedad de la información, acompañaron a la política nacional del último sexenio del siglo XX y el primero del XXI, y fueron permeando las políticas sectoriales. Cruz, plantea que hay que hacer innovación en las políticas públicas educativas. En experiencias sobre formación docente, Di Franco (2007), reporta que en Argentina la Ley de Educación Nacional pone a la formación docente como política nacional. Asimismo, explica que la relevancia de estas políticas es que se concretan en un Plan Nacional de Formación Docente, la cual alcanza una importancia estratégica dado que, reconoce a los docentes como actores ineludibles en los procesos de recreación cultural, en el desarrollo de las potencialidades y capacidades de la infancia y la juventud y en la renovación de las instituciones educativas.

Uno de los objetivos centrales de una política educativa de Estado es la de establecer que la formación continua y el desarrollo profesional se deben dar articulando la capacitación, educación en servicio y necesidades de la escuela. En este sentido, Pérez (2009), dice que la formación docente es relevante para que las políticas educativas se sincronicen con el plan de nacional desarrollo.

La formación de docentes que tengan como objetivo los saberes sociales favorece que se revierta el proceso de dominación que produce la lucha de clases. Por otra parte, se fortalece el proceso de formación ética y el compromiso del docente con encabezar los cambios políticos y sociales que la sociedad demanda. Pérez, enfatiza que la crisis en la educación es consecuencia de la pérdida de valores éticos y políticas erráticas de los gobiernos latinoamericanos al seguir la directriz del modelo capitalista inspirado en la individualidad, la competencia, el conocimiento universal y totalitario. En este contexto se está dando la formación docente por lo tanto, el resultado son prácticas educativas desligadas del significado histórico-social de los pueblos.

3.1 Conclusiones

El análisis de la información recabada, sugiere que la formación docente en México tiene grandes retos que superar. Por principio, una realidad observada es que la formación de profesores es consecuencia de una respuesta del gobierno a la demanda generada por la población que requería educación, primeramente en la educación básica y posteriormente en la media superior y superior. En este contexto, es evidente que la respuesta a este escenario fue privilegiar la cantidad sobre la calidad de los docentes y las consecuencias a largo plazo se están sufriendo en la actualidad.

La discusión de los estudiosos de la formación docente, se focaliza en dos vertientes principales: un enfoque tiene que ver con un planteamiento donde los docentes deben de desarrollar habilidades socio afectivas que respondan a una educación integral de los estudiantes, es decir, que las capacidades a desarrollar tienen que ver con la efectiva trasmisión de saberes tecnológicos y cognitivos que les permitan resolver cualquier problemática que plantea la sociedad actual.

El otro enfoque privilegia la formación docente centrada en competencias laborales, este modelo responde a una demanda del sector productivo al pretender que los saberes docentes influyan en la formación de mano de obra profesional calificada que requiere el sistema de producción masiva, donde las personas son parte de un proceso productivo. Esta visión de la formación docente, ha predominado en los sistemas educativos de los países en desarrollo, a partir de la expansión de la globalización y el modelo de libre comercio.

Para los académicos, la discusión de modelos en la formación docente y profesional debe continuar para encontrar soluciones y contribuir a la construcción de sociedades con un desarrollo equilibrado en lo económico y en lo sociocultural.

Por lo tanto, es necesario incorporar a los actores sociales para realizar las adecuaciones que sean necesarias al modelo actual que responda a las exigencias del mercado y de la sociedad. Lo que no se debe permitir es que los docentes no participen en la definición de las políticas públicas educativas y que sean solo espectadores, porque entonces se impondrá la visión de que las herramientas son más importantes que quien las aplica y se relegará a segundo término a los principales actores de la educación.

Finalmente, el tema amerita la discusión permanente en las instituciones de educación superior, porque se requiere definir sobre el modelo de enseñanza aprendizaje para también definir el rol que deben asumir los docentes y alinear la formación en el mismo sentido.

3.2 Referencias

Arnaut, A. (2004). El Sistema de formación de Maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. *Cuadernos de educación 17*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/fcms/cds17.pdf>

Arnaut, A. (2004). El Sistema de formación de Maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. México: SEP.

Banco Mundial. (1996). *Prioridades y estrategias para la educación. Estudio sectorial del Banco Mundial*. Recuperado de http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf

Barth R. (1990). *Improving schools from within*. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED319126>

Barraza, A. (2007). Formación docente en una conceptualización comprehensiva y un enfoque por competencias, *Innovación Educativa*, 7, 27-47.

Cruz, R. (2008). Innovación, formación docente y políticas educativas en México. Hacia una reconstrucción desde el sujeto, *Tiempo de Educar*, 9(17), 83-118.

Delors, J., Mufti, I., Amagi I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., & Padrón, M., (1996). La educación encierra un tesoro. Recuperado de <http://dide.minedu.gob.pe/xmlui/bitstream/handle/123456789/1847/La%20educacion%20encierra%20un%20tesoro.pdf?sequence=1>

Di Franco, M. (2007). La formación docente como cuestión de Estado, *Praxis Educativa*, 11, 7-8.

Gimeno, S. (1992). Investigación e innovación sobre la gestión de los equipos de profesores. *La gestión pedagógica de la escuela*, Recuperado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000919/091936sb.pdf>

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. Teachers College Press. Recuperado de http://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=yGX8P-O_09QC&oi=fnd&pg=PP9&dq=Changing+teachers,+changing+times.Teachers+College+Press&ots=L1VqcLMocO&sig=SkONJshIbCENUM-8hY2IGb_8r4Y#v=onepage&q=Changing%20teachers%2C%20changing%20times.Teachers%20College%20Press&f=false

Pérez, C. (2009). La formación docente como proyecto político. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 15, 311-353.

Lockheed, M. & Verspoor, A. (1991). *Improving primary education in developing countries*, A World Bank Publication. Recuperado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/1991/12/439937/improving-primary-education-developing-countries>

OCDE (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Recuperado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/1991/12/439937/improving-primary-education-developing-countries#>

Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos, Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Recuperado de <http://fba.unlp.edu.ar/metodologiadelasasigprof/materiales/SCHON-La%20formacion%20de%20profesionales%20reflexivos.pdf>

Tedesco, J.C. (2014). *Profesionalización y capacitación docente*. Recuperado de http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.oas.org%2FLinkClick.aspx%3Ffileticket%3D7Q8FuQhwQQ0%253D%26tabid%3D1282%26mid%3D3693&ei=6x9kVKmgMoSqyQTQiYKgAw&usg=AFQjCNHJKDJokkB8eIehqHwPCNP7p1besg&sig2=AKVluyG_7UZRY7fdeLIF8g&bvm=bv.79189006,d.aWw

Torres, R. (1998). *Nuevo Rol Docente: ¿Qué Modelo de Formación, Para Que Modelo Educativo?* Recuperado en: <http://biblioteca.uahurtado.cl/UJAH/Reduc/pdf/pdf/8531.pdf>

UNESCO. (1990). *Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000. Foro Mundial sobre la Educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

UNESCO. (1996) *¿Cómo debe ser un buen maestro? Plan de Escuelas Asociadas*. Recuperado de http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/PeriodicoMAG/14/Maestro_UNESCO.pdf

El docente de la Universidad para el siglo XXI entre lo Académico y lo Administrativo

Héctor Torres & Alma Medina

H. Torres & A. Medina

Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic, Nayarit. México.

J. Peña, S. González, (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2015.

Introducción

En el siglo XXI el mundo ha experimentado una serie de cambios y transformaciones en los distintos ámbitos: el económico, el político, el social, el cultural, el educativo entre otros; originados en gran medida por los avances científicos y tecnológicos. Estos cambios exigen al ser humano tomar roles distintos a los que se asumían hace algunos años. En el ámbito educativo y específicamente en el nivel superior, el papel del docente ha cambiado significativamente a partir de la creación de organismos evaluadores y acreditadores. Se obliga al docente a tomar un rol de investigador, gestor, tutor, antes que de docente. En el presente ensayo se presentan reflexiones en torno a lo que significa ser docente universitario, el escaso reconocimiento social, los bajos salarios, las condiciones laborales poco estimulantes, las reformas educativas, la falta de instalaciones, mobiliario escaso o deteriorado, las obligaciones de gestión (burocráticas), los carentes apoyos didácticos, la pobreza de los estudiantes, su indisciplina, rebeldía o altanería, la ignorancia o indiferencia de los padres hacia la preparación superior de sus hijos, la constante lucha a que se enfrenta el docente al rivalizar con la televisión, los grupos musicales de moda, las redes sociales (Facebook, twitter, chats y otros), así como uso de la computadora y celular.

La simulación de los actores educativos, corrupción, abusos de poder y comportamientos poco éticos, son situaciones en las que se debe realizar el ejercicio docente; la formación profesional pareciera ser una batalla pérdida por adelantado. Aunado a lo anterior, el maestro debe enfrentarse a un contexto global con cambios económicos, sociales, culturales, científicos, tecnológicos, políticos, entre otros; que le otorga al conocimiento un valor crucial para lograr las transformaciones sociales, en esta comunidad del conocimiento debe interactuar y aprovechar las tecnologías de la información y comunicación, y tomar decisiones en relación a la información disponible e incluirse en las nuevas formas de aprender.

Pero, ¿Qué es ser docente?

Desde la década de 1990, en el sistema educativo mexicano se han venido aplicando políticas de evaluación orientadas a regular y conducir las principales actividades de las universidades y de otras Instituciones de Educación Superior (IES). Dichas políticas de calidad educativa impactan directamente a la comunidad docente modificando su forma de trabajo e indicando en qué tiene que centrar su atención como profesionista.

La encargada de operar estas políticas es la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Dirección de Superación Académica (DSA) y el Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior (PRODEP antes PROMEP). En su misión se expresa lo siguiente:

“Mejorar la calidad de la educación superior en México mediante el fortalecimiento de los cuerpos académicos y la superación del profesorado de las IES adscritas al Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el tipo superior” (DSA, s/f).

Como se puede observar, señala el mejoramiento de la calidad en dos vertientes el fortalecimiento de Cuerpos Académicos (CA) y la superación del profesorado, es este segundo punto el que nos interesa, ya que para lograrlo la DSA presenta el siguiente objetivo estratégico:

“Propiciar la consolidación de Cuerpos Académicos en cada una de las IES públicas adscritas al Programa con profesores que tengan los perfiles deseables, que den sustento a la formación de profesionales en todos los tipos y niveles de Educación Superior (técnico superior universitario/profesional asociado, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado) con responsabilidad, buena calidad y competitividad” (DSA, s/f).

Del apartado anterior nos interesa entender que son los profesores con perfil deseable, la DSA define como “Reconocimiento a perfil deseable” a los:

“...profesores que cumplen, con eficacia y equilibrio sus funciones de profesor de tiempo completo, como atender la generación y aplicación del conocimiento, ejercer la docencia y participar en actividades de tutorías y gestión académica...”

Este programa de “recuperación salarial” tiene como “función principal el recuperar el nivel salarial del sector académico de tiempo completo en la universidad” debido a la “gran pérdida del poder adquisitivo de los académicos” (Rueda, 1991, p. 21 - 22). Ser maestro en México, no es tarea fácil y menos ser docente universitario. No se trata de solo cubrir un horario de trabajo, de cumplir con los contenidos de los programas de una asignatura, de realizar sus labores administrativas, de atender a los estudiantes o a los padres de familia. Se trata de formar las mentes de los estudiantes, de lograr que construyan marcos conceptuales (entendidos como abstracciones teóricas, éticas y de habilidades) que les permitan integrarse a la sociedad regional, nacional y mundial.

4 Las funciones de profesor de tiempo completo

Como se mencionó en párrafos anteriores al maestro universitario se le asignan las llamadas funciones del profesor: docencia, tutorías, gestión académica, generación y aplicación del conocimiento, estas están relacionadas con lo que se denomina las funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación científica y extensión. “Las tres funciones; la docencia como proceso de enseñanza y aprendizaje de los conocimientos; producidos a través de la investigación científica representada en las diferentes ciencias y constituye el contenido de las disciplinas. La extensión universitaria interrelaciona la docencia y la investigación a través de la promoción de estas acciones al entorno social para satisfacer las necesidades del desarrollo cultural y la solución de problemas de la práctica social” (Fabre, 2005, p.3).

Estas funciones son las que tiene que atender un profesor universitario si quiere mejorar sus ingresos.

La función de generación y aplicación del conocimiento.

El trabajo docente en el quehacer universitario va íntimamente relacionado con la investigación, ya que se supone es el medio para mejorar los modelos educativos instaurados y de este modo transformar al estudiante en profesionista y éste a su vez contribuir a la transformación social. Para De Simancas (1998) esta definición del docente plantea la necesidad de un trabajo académico, donde se conjuguen docencia e investigación, ya que ellas configuran expresiones de la misión y esencia de la universidad. El docente investigador es quien participa en la articulación de las teorías presentes en sus propias prácticas, a partir del concepto de interdisciplinariedad; para él, la investigación es un buscar e indagar sistemático unido a la autocrítica que demanda la unión de hecho entre teoría y práctica, entre saber y hacer. El docente universitario trabaja esta función tomando en cuenta los rubros que le señala el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), PRODEP o los programas de estímulos al desempeño docente de su universidad. En el caso de PRODEP que es muy similar al SNI, se le solicita al docente investigador que trabaje en los rubros de:

- Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC), es decir, tiene que participar en un CA y abonar a los trabajos que se realicen en las LGAC.
- Producción académica. debe realizar algunos de los siguientes trabajos: artículos de difusión y divulgación, artículos arbitrados, de revista indexada, capítulo de libro, libro, consultoría, material de apoyo, memorias y otros.

- Participar o coordinar un proyecto de investigación que desarrolle en su CA y pertenezca a una LGAC.
- Dirigir tesis de licenciatura y de posgrado.

El maestro universitario debe dedicar parte de su labor de enseñanza a la investigación en su disciplina y a la investigación educativa.

4.1 La función de gestión académica

El rol que desempeña el docente en la función de gestión académica es entendida como el realizar labores administrativas: el registro, ingreso, organización, actualización y entrega de la información necesaria para el desarrollo del proceso enseñanza - aprendizaje. Dentro de las actividades de gestión académica se pueden identificar actividades de gestión cotidiana o estándar como:

- Registrar su asistencia y puntualidad en la institución donde labora.
- Registrar la asistencia diaria de sus estudiantes de cada uno de sus cursos.
- Planear los objetivos, contenidos y actividades de cada clase – grupo.
- Registrar las situaciones anómalas (retardos, justificar faltas, permisos a estudiantes y otras).
- Entregar información a los estudiantes a través de diferentes vías (verbales, documentales o electrónicas).
- Entregar a los estudiantes los resultados de las evaluaciones.
- Registrar las calificaciones.
- Elaborar y entrega las planeaciones semestrales, antologías, guías de estudio y pruebas.
- Asistir y participar en las reuniones colegiadas de la dirección, coordinación, academias y cuerpos académicos.

En lo que respecta al PRODEP, la gestión académica:

“Son las acciones que realizan las organizaciones colegiadas de una institución en función de su conocimiento...” “...Puede ser individual o colectiva y comprende la participación en:

- a) Cuerpos colegiados formales (colegios, consejos, comisiones dictaminadoras, etc.).
- b) Comisiones para el diseño, la evaluación y operación de programas educativos y planes de estudio.
- c) Comisiones para la evaluación de proyectos de investigación, vinculación o difusión.
- d) Dirección, coordinación y supervisión de programas educativos, de investigación, de vinculación o difusión.”(DSA, s/f)

En resumen, el profesor universitario debe desarrollar sus actividades de gestión ordinarias y además debe participar en trabajos de academia, de cuerpos académicos, comité curricular, comités de evaluación, comités de acreditación y otros más, actividades a las que debe de destinar su tiempo de su labor de enseñanza.

La función de extensión universitaria.

La función de extensión es definida como la prestación de servicios que realiza una universidad a la comunidad (y a la sociedad en general) donde se encuentra ubicada, para brindar asistencia de docencia, transferencia de tecnológica y de aplicación del conocimiento (investigación).

La Universidad Nacional de la Plata la define la función de extensión universitaria como:

“...la presencia e interacción académica mediante la cual la Universidad aporta a la sociedad -en forma crítica y creadora- los resultados y logros de su investigación y docencia, y por medio de la cual, al conocer la realidad nacional, enriquece y redimensiona toda su actividad académica conjunta” (Universidad Nacional de la Plata, 2011).

Las funciones de extensión que un profesor universitario puede desarrollar son variadas, dependiendo del área de conocimiento en que se desarrolle. Los primeros elementos que la conforman son: la investigación, ya que nos permite averiguar las causas reales de los problemas sociales. Por su lado la docencia forma los cuadros de profesionistas necesarios para una efectiva intervención en la problemática social.

El profesor universitario puede participar e involucrarse en la función de extensión universitaria en algunos trabajos como:

- Asistencia técnica.
- Planes piloto.
- Transferencia de tecnología.
- Trabajo comunitario (preventivo y correctivo).
- Diseñar propuestas técnicas.
- Proyectos de intervención.
- Programas de fortalecimiento comunitario.
- Programas de capacitación.
- Programas de fortalecimiento organizacional.
- Diagnósticos sociales.
- Programas de emergencia nacional.

Es así como el maestro universitario debe dedicar parte de su labor de enseñanza a la función universitaria.

La función de docencia y tutoría.

A los profesores universitarios les gusta la profesión que estudiaron: contador, abogado, químico, ingeniero industrial, administrador, medico, entre otras. Según Zarzar (2000) “...más del 90 por ciento de los profesionistas de las instituciones de educación superior son profesionistas, egresados de alguna licenciatura o carrera técnica, que nunca realizaron estudios especiales que los capacitaran para ejercer la docencia...” Pero la labor de maestros obliga a tener una segunda formación profesional, la de pedagogo, aprender y aplicar teorías de aprendizaje, técnicas didácticas, evaluación del aprendizaje, planeación educativa, diseñar instrumentos de evaluación y otras.

Lo anterior lo explica claramente Zarzar (2000, p. 11) al señalar que:

“Esta situación específica tiene su origen en el convencimiento tácito de que, para poder enseñar leyes, hay que ser licenciado en derecho; para poder enseñar cálculo de materiales, hay que ser ingeniero civil, etcétera. Es decir, que lo que se necesita para ejercer la docencia es ser experto en el área o materia que se va a impartir. El ser experto en el área o materia que se imparte es, evidentemente, una condición necesaria para ser buen profesor, pero de ninguna manera es una condición suficiente. Es decir, el dominio de la materia, aunque necesario, no certifica por sí mismo que uno puede enseñar eficaz y adecuadamente. Esta verdad la expresan muy acertadamente los estudiantes cuando afirman de un profesor que `sabe mucho, pero no sabe cómo enseñar”.

Zarzar (2000) señala que en este ámbito existen dos procesos diferentes y que requieren habilidades y cualidades diferenciadas para realizarse.

“Mientras que el ser experto en un área remite a que uno fue capaz de aprender sobre el tema, el ser profesor implica que uno sea capaz de enseñar esa materia o, más profundamente, que uno sea capaz de propiciar que sus alumnos aprendan lo que uno ya aprendió o conoce bien”. “El aprendizaje y la enseñanza: dos procesos diferentes...”

Algunos autores como Raymond Wheeler, citado por Mattos (2005, p.7), afirman que “El profesor es un técnico en ingeniería humana, ya que él es el principal responsable de la modelación de la inteligencia y de la personalidad de sus alumnos...”

Por su parte Mattos (2005, p.7) señala que el profesor moderno debe actuar “...manejando el saber en su triple relación, con los individuos, la cultura y la sociedad, utilizándolos como un medio para desarrollar la capacidad del individuo y como un incentivo para promover el progreso social.”

La definición del profesor del siglo XXI debe ser como lo señala Miguel de Unamuno citado por Esteve (2003, p.1) “es su vida pensar y sentir y hacer pensar y sentir” a sus estudiantes, es decir, “ser maestro de la humanidad.”

Por parte el PRODEP, exige del docente la permanencia, una preparación académica de maestría o doctorado (preferentemente), así como atender grupos de nivel licenciatura (mínimo 4 h/s/m al semestre).

El ejercer la función docente implica para el profesor, según Zarzar (2000, p.14) el dominio de cinco habilidades básicas, a saber.

1. “Definir claramente los objetivos de aprendizaje.
2. Diseñar el plan de trabajo de un curso escolar y redactar el programa para los alumnos
3. Desarrollar el encuadre en las primeras sesiones.
4. Diseñar e instrumentar actividades de aprendizaje y de evaluación de los aprendizajes.
5. Integrar y coordinar equipos de trabajo y grupos de aprendizaje.”

Estas cinco habilidades tienen una amplia gama de teorías y técnicas que el docente universitario debe aprender y dominar para el ejercicio de sus funciones, dependiendo del modelo educativo que su institución promueva, no obstante, la preparación y capacitación del docente no es suficiente para lograr los objetivos de aprendizaje; existen otras variables que influyen en este proceso. La apatía, el desinterés y el conformismo se han vuelto una constante en los jóvenes estudiantes del nivel superior; en opinión de Velandia Canosa (2014), los estudiantes son los peores inversionistas, en el sentido de que pagan por un servicio pero prefieren no recibirlo completo o bien, recibir lo menos posible. En este sentido, se tienen alumnos que no participan en clase, no hacen tareas, no se esfuerzan e incluso alumnos altaneros o indisciplinados. A esta situación se enfrenta el docente constantemente en sus clases. Aunado al desinterés de sus estudiantes, los docentes compiten con los medios de comunicación que educan a la juventud, proponiendo una visión sobre el mundo, imponiendo modas, gustos, conductas, en síntesis construyen la personalidad de las nuevas generaciones o influyen en ella más que incluso la escuela o la familia.

En la cultura juvenil actual la comunicación ha tomado nuevas dimensiones, no importa razonar sobre ésta, lo más importante es estar al día; existen modas como abreviar el mayor número de palabras posibles, cambiar letras o incluso escribir con faltas de ortografía, lo que limita la expresión oral y escrita de los alumnos en el aula.

Otra variable que hay que dimensionar en esta función es la motivación del profesor ya que como señala Mattos (2005) “el estudiante va a la escuela porque quiere aprender y del docente porque va a ganar un sueldo.”

El salario es clave en el desempeño de la función docente, según datos oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) el salario promedio del maestro (de educación básica o Normal) es de \$26.600.00 mensuales, es importante señalar que la cifra varía con respecto al Estado de la república en que se encuentre, años de servicio y carrera magistral. Los estados mexicanos que mejores sueldos pagan a sus maestros son: Sonora, Zacatecas y Nuevo León.

De igual manera, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2014) presentó datos que afirman que México es de los países donde los maestros son peor pagados, ocupa la quinta posición (de los peor pagados) entre las 34 naciones que conforman a la entidad. Un joven recién egresado gana de \$6.000.00 a \$8.000.00 mensuales; en la medida que adquiere experiencia puede llegar a ganar de \$8.000.00 a \$25.000.00 (mensuales).

En un estudio realizado por Maldonado (2011), se muestran los sueldos mensuales de profesores de Instituciones de Educación Superior (IES).

Tabla 4 Promedios de Salarios distribuidos por categorías en IES públicas

Nivel	Profesor/ Investigador Titular C	Profesor/ Investigador Titular B	Profesor/ Investigador Titular A	Profesor/ Investigador Asociado C	Profesor/ Investigador Asociado B	Profesor/ Investigador Asociado A
Salario en pesos	\$ 21,356.00	\$18,891.00	\$16,758.00	\$15,018.00	\$13,066.00	\$11,971.00

Fuente: Datos tomados de los sitios oficiales de 47 IES públicas (tabla tomada de Maldonado, 2011, p. 5)

Los datos anteriores muestran que no hay mucha diferencia entre el salario que reciben los maestros de los diferentes niveles educativos, que de acuerdo a la OCDE, son de los peor pagados y como consecuencia no satisfacen las necesidades básicas del profesor. Durante mucho tiempo se ha concebido al maestro frente al pizarrón dictando clases, impartiendo un bloque de contenidos y que es él quien que posee el saber. Es decir, un profesor tradicional que les ordena sus estudiantes (lo que ha hecho durante muchos años): tomar notas, poner atención, ponerse de pie, repetir, entre otros; de este modo, el enseñar se convierte en un proceso de violencia y reproducción simbólica. El profesor de escuela pública es un funcionario público al que regularmente se le culpa por los bajos niveles de calidad en que se encuentra la educación en México, es considerado hijo del sistema educativo y socioeconómico. Por tal motivo se puede afirmar, que no existen maestros buenos o malos, sino que son los profesionistas que el Estado necesita para enseñar un grupo de contenidos que han escogido intencionalmente para impartir. Los profesores juegan un papel importantísimo en el México contemporáneo al enfrentar las problemáticas y retos desde el medio en que se encuentran ubicados, sea en una población indígena rural distante o hasta los que están ubicados en las grandes ciudades.

Los maestros hacen frente día a día a un sinnúmero de desafíos, como es la carencia de:

- Infraestructura.
- Materiales Didácticos.
- Formación Adecuada A Las Necesidades De Su Escuela.
- Soporte Tecnológico.

Otros fenómenos que se relacionan con los alumnos son situaciones de violencia, migración, pobreza, bullying escolar y otros que motivan a los estudiantes a la deserción y abandono escolar. Es decir, son diversas las dificultades a las que se enfrentan los docentes en nuestro país.

En virtud de lo anterior, se le ha asignado al docente una nueva tarea: la de ser tutor, lo que lleva al maestro “a redefinir su función, ya que se ve en la necesidad de adquirir nuevos valores educativos y conocimientos complementarios a la propia función docente para poder desempeñar este servicio” (Amezcuca, 2004).

Lázaro y Asensi citados por Amezcuca (2004) señalan que el tutor es el:

“eje que mueve, coordina y recoge las aportaciones y sugerencias de toda la población estudiantil. Él es quien debe conocer mejor a todos y cada uno de sus alumnos de su grupo, quien establece sus posibilidades y progresos y quien tiene la responsabilidad de orientarle de una manera directa e inmediata. De esta manera el tutor es un orientador, coordinador, catalizador de inquietudes y sugerencias; conductor del grupo y experto en relaciones humanas”.

De este modo se entiende que la persona idónea para brindar este servicio es el profesor, ya que tiene a su cargo un grupo de alumnos; a decir de García citado por Amezcuca (2004):

“el profesor tiene la función de ayudar a la decisión del grupo y de cada alumno para que se realicen como personas, en ayudar al desarrollo del grupo y de cada alumno individual y socialmente, en apoyar al conocimiento, adaptación y dirección de sí mismo para lograr el desarrollo equilibrado de sus personalidades y para que lleguen a participar con sus características particulares de una manera eficaz en la vida cotidiana”

Para poder plantear cómo debe ser el profesor del siglo XXI, es necesario que reflexionar lo que dice Larry D. Spence (2001, p.3):

“Por un momento asumamos que el viaje en el tiempo es posible, coloquemos a un campesino medieval en una granja moderna y solo reconocerá las vacas, un médico del siglo XIII saldría corriendo y gritando si lo metiéramos en un quirófano. Galileo enmudecería si paseara por el centro espacial Johnson de la NASA. Colón temblaría de terror si se le metiera en un submarino nuclear, pero, un profesor de la Universidad de París del siglo XV, se sentiría como en casa en una clase de la Universidad de Berkeley.”

Spence propone reflexionar sobre cómo han cambiado las cosas a nuestro alrededor desde hace más de cien años y que la docencia sigue conservando muchos rasgos de antaño. En la actualidad, la docencia implica un desafío constante, los diversos cambios socioculturales, las nuevas tecnologías de la comunicación y la información son el nuevo escenario en el que los maestros deben adaptarse y desempeñarse no sólo por las actuales demandas de la sociedad, sino también debido al mundo globalizado en que vivimos. Los profesores enfrentan en la actualidad uno de los retos más fuertes de su historia: el reto de la credibilidad frente al cambio, además tienen la responsabilidad más grande de nuestra sociedad: la de formar a los ciudadanos del mañana, las niñas, niños y jóvenes que asisten diariamente a las instituciones de educación mexicanas. La responsabilidad docente en un país como México, lacerado por la corrupción, el narcotráfico, la miseria y la violencia, se vuelve una odisea para los profesores que jamás la podrán librar solos; en la actualidad, autoridades, sociedad, padres de familia, sector privado y gobernantes deben conjuntar esfuerzos con los maestros en el arduo trabajo de formar a las nuevas generaciones; los políticos, medios de comunicación, padres de familia y sociedad en general discuten que en nuestro país la educación es de mala calidad sin embargo, pocas veces o nunca se comenta que esta responsabilidad es compartida.

Ser profesor a lo largo de toda la historia tiene afortunadamente rasgos gratificadores, el deseo de formar el intelecto de niños y jóvenes, de acompañarlos durante su trayectoria académica para verlos convertidos en mujeres y hombres comprometidos con la sociedad. En esta vorágine educativa, no le corresponde al docente ser el único que cambie con miras al siglo que recién inició, también es responsabilidad de los directivos, de la sociedad, de los padres de familia, del gobierno, los estudiantes y la comunidad estudiantil. Es en estas tareas abrumadoras donde debe desempeñarse el profesor universitario del siglo XXI.

4.2 Conclusiones

El profesor del siglo XXI:

- Debe estar consciente que debe poseer dos profesiones, la que eligió porque es la que le apasiona y la de pedagogo, ya que con ella enseña lo que sabe.
- Debe estar vinculado con los sectores de producción y la sociedad ya que es ahí donde observa y detecta la problemática que deben resolver los futuros profesionistas.
- Debe recibir un salario que sea digno y satisfaga sus necesidades de un nivel de vida óptimo.
- Debe conocer y manejar las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.
- Debe entender que ser profesor más que ser un trabajo, es una forma de vida e implica una enorme responsabilidad.
- Debe compartir la responsabilidad y la participación de directivos, padres de familia y otros actores educativos.
- Debe tener paciencia y la mente abierta hacia sus estudiantes y pares.
- Debe ser responsable del aprendizaje de todo un grupo de estudiantes.
- Debe ser flexible al escuchar a sus estudiantes y pares.
- Debe tener dedicación para aprender nuevas habilidades en su formación primaria y en la pedagógica.
- Debe ser tutor, gestor educativo, investigador, evaluador y docente.

4.3 Referencias

Amezcu Huerta, Julio César, Pérez López, Dulce Edith, Valladares Gutiérrez y Paloany Margarita. (2004). *El profesor como tutor*. Recuperado de <http://148.213.1.36/Documentos/Encuentro/PDF/91.pdf>

Fabre Batista, Guadalupe. (2005). *Las funciones sustantivas de la universidad y su articulación en un departamento docente*. En V congreso internacional virtual de educación. Cuba: CIVE.

De Simancas, K. Y. (1998). *El docente investigador: una alternativa para vincular la enseñanza y la investigación*. Venezuela: Geo-enseñanza, Vol. 3. Universidad de los Andes.

Dirección de Superación Académica. (s/f). *Filosofía de calidad*. Recuperado de <http://dsa.sep.gob.mx/filosofiadelacalidad.html>

Dirección de Superación Académica. (s/f). *Objetivos estratégicos*. Recuperado de <http://dsa.sep.gob.mx/objetivosestrategicos.html>

Dirección de Superación Académica. (s/f). *Profesores de tiempo completo*. Recuperado de <http://dsa.sep.gob.mx/profesoretc.html>

Dirección de Superación Académica. (s/f). *Resumen de gestión académica – vinculación*. Recuperado de <http://promepca.sep.gob.mx/solicitudesv3/comun/Validacion.php>

Esteve, José M. (2003). *La aventura de ser maestro*. Ponencia presentada en las XXXI Jornadas de Centros Educativos. España: Universidad de Navarra. 4 de febrero de 2003

Maldonado Maldonado, Alma. (2011). *Salarios de académicos de instituciones de educación superior en México comparados con 30 países*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE

Mattos de, Luiz A. (2005). *Compendio de didáctica general*. Buenos Aires: Kapelusz.

Universidad nacional de la plata. (2011). Aproximaciones a una definición de la Extensión Universitaria. Recuperado de http://www.unlp.edu.ar/articulo/2008/4/10/extension_apertura_institucional

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2014). Panorama de la educación 2014. Consultado de <http://www.oecd.org/edu/Mexico-EAG2014-Country-Note-spanish.pdf>

Larry D. Spence. (2011). *The Case Against Teaching*. 33 – 6. USA: Change, noviembre – diciembre.

Zarzar Charur, Carlos. (2000). *Habilidades básicas para la docencia*. México: Patria.

Ejes transversales: Una propuesta para el Fortalecimiento de la Educación superior en las unidades académicas foráneas de la UAN

Ana González & Sofía de Jesús González

A. González & S. González

Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic, Nayarit. México.

J. Peña, S. González, (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2015.

Introducción

La formación integral del estudiante se ha convertido en un eje central en el desarrollo de los procesos de formación en la universidad, en la actualidad el estudiante ha adquirido un status importante y en él se enfocan las diversas estrategias que las Instituciones de Educación Superior implementan o están por desarrollarse. En congruencia con lo anterior, los ejes transversales se han consolidado como una estrategia para la formación integral, por ello, la Universidad Autónoma de Nayarit ha definido alguno de éstos con miras al fortalecimiento de la formación personal y profesional del sujeto universitario. Por las características de la región en la que se ubican las Unidades Académicas Foráneas de la UAN, se presenta la necesidad de diseñar e implementar este tipo de estrategias institucionales, caracterizadas por ser pertinentes a las condiciones y características socioculturales y económicas de su contexto; además contribuyen a la innovación de las estrategias técnico pedagógicas que utiliza el docente dentro y fuera de los espacios institucionales.

Es preciso mencionar que los ejes transversales no se reducen a un conjunto de contenidos integrados en una unidad de aprendizaje, sino que por su carácter transversal, ha de permear en todos la formación del estudiantes, desde el plano de lo formal se caracteriza desde el proyecto curricular y en lo informal se han desarrollar actividades que involucren a la totalidad de la población universitaria en estas unidades académicas, propiciando el fortalecimiento de los valores y actitudes.

Contextualización de las extensiones académicas de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN).

El desarrollo de las Instituciones de Educación Superior ha experimentado cambios generados a partir de la función asignada y propuesta dentro de la sociedad. Entre los más significativos son los pensados acerca de cómo se concibe la universidad y el quehacer de la misma, es decir sobre aspectos que tienen que ver con las funciones de las universidades. En su origen el fin de esta será la docencia. Posteriormente se incorporó la investigación. Aunado al periodo de cambio en la política nacional que se presenta en la penúltima década del siglo pasado la vinculación y la extensión se incorporó como nueva función a la universidad que tiene que ver con la implicación de la universidad en el desarrollo económico del país. Ante la necesidad de dar cobertura y atender la demanda que tiene ante sí la Universidad Autónoma de Nayarit como la principal institución que ofrece educación superior, ha optado por atender dicha demanda mediante la ampliación de la oferta educativa en diferentes puntos del Estado. Por lo que se crearon algunas Unidades Académica en:

- Extensión Norte-con sede en Acajoneta.
- Extensión Sur con sede en Ixtlán del Río y en Ahuacatlán.
- Extensión Costa Sur el Centro Multidisciplinario de Bahía de Banderas.

Que en gran parte ha sido una de las estrategias generadas para dar respuesta a la demanda de diferentes actores sociales, asimismo han generado la descentralización del campo central y la extensión de oferta educativa en diferentes regiones del Estado. Los programas académicos ofrecidos están pensados y sustentados desde la problemática social y las necesidades sociales de las regiones sedes, lo que aporta a la formación profesional de los estudiantes para que contribuyan desde su actuar en el desarrollo económico, político y social. Una de las problemáticas a las que se enfrentan las extensiones foráneas es que por no estar en la ciudad capital presenta una serie de necesidades académicas que deben de ser cubiertas y fortalecidas, sobre todo pensando en que la formación de los profesionistas debe de ser desde un todo, integral, holística e integradas lo que requiere del compromiso social y ético basado en valores y actitudes.

En este marco se plantea el proyecto de fortalecimiento de estos tres espacios universitarios fuera del campus central, con la finalidad de consolidar la implementación de actividades que vengán a contribuir en la formación integral del estudiante, pero sobre todo cubrir con las necesidades del contexto y con ello garantizar y anticipar los cambios del entorno y transformarse oportunamente, a fin de ofrecer al estudiante una formación acorde con la realidad en el momento de su egreso, además de su actualización permanente más allá de la conclusión de sus estudios universitarios. Una de las estrategias establecidas en las extensiones dado su relación estrecha con la sociedad y el contexto en el que se ubican, fue la incorporación e implementación de los ejes transversales como parte del proceso de fortalecimiento de la formación en las extensiones académicas de la Universidad.

5 Los ejes transversales y su conceptualización

Las nuevas formas de interacción entre las instituciones educativas, la sociedad, y los grupos académicos, complejizan la definición de un perfil de egreso en los estudiantes universitarios, y definir estrategias innovadoras que permitan de manera escalonada ser pertinentes a las emergentes necesidades de la región, esto ante la dinámica social, económica y cultural, en la que envuelve la región e ir más allá de los contenidos curriculares establecidos en los planes y programas de estudio formales de la institución educativa y optar por actividades extracurriculares y no formales.

Para responder a las tendencias y exigencias en educación superior, se analizaron e incorporaron los ejes transversales al currículo universitario, con la finalidad de vincular las actividades académicas realizadas al interior de la misma con las necesidades y problemáticas actuales y emergentes de la sociedad, con ello se fortalece un proceso educativo centrado en el aprendizaje, orientado a la formación de valores y actitudes. La incorporación de los ejes transversales hace referencia a la transversalidad como una característica del currículum, la cual hace una serie de cuestionamiento desde el diseño de éste, discusión que tiene que ser revisada en los planes y programas de estudio donde la estructura y organización es rígida, siendo posible su rediseño bajo las características de la flexibilidad. La transversalidad interroga al conjunto de la tradición, sin embargo, existen posibilidades reales de iniciar procesos de reflexión crítica que nos permitan transformar la práctica docente. Así la transversalidad significa un cambio de orientación, de mirada, de presupuestos metodológicos y de finalidades educativas (Woods, et al, 1995).

Los marcos de actuación de la transversalidad:

- Sociocultural: agudizan las contradicciones de un sistema hegemónico, es un conjunto de visiones que inciden en los aspectos que ponen en crisis el modelo de civilización y fortalece la formación.
- Epistemológico: define la ciencia como construcción social y el conocimiento como herramienta de interpretación de la realidad ligado a la práctica social en la que se genera.

A partir de lo anterior la transversalidad en el currículum tiene como objeto conocer la verdad como problemática del entorno así como promover una dialéctica en la que los actores sociales enfrentan intereses e ideológicas e interaccionan con su contexto con perspectivas culturales diversas.

En este sentido los ejes transversales constituyen grandes temáticas, líneas o áreas que responden a problemáticas relevantes interrelacionadas que han constituido el núcleo de preocupación tradicional de los movimientos sociales y que han sido recogidos por colectivos de renovación pedagógica para su definición curricular (Villaseñor, 2009).

Estos ejes deben ser considerados para ser atendidas en la construcción del proyecto curricular, con actividades concretas integradas al desarrollo de las destrezas con criterios de desempeño de cada área de estudio, en este sentido y tomando como referencia el programa de ejes transversales implementado en la UAN se plantea por medio de dos estrategias, la primera a nivel curricular (formal) en donde la meta es incluir los ejes transversales en todos los planes de estudios ofertados, y en la segunda etapa los ejes de forma extracurricular (no formal) por medio de actividades artístico-culturales donde se involucre a la comunidad universitaria.

Definición de ejes transversales en la UAN.

Como se mencionó anteriormente los ejes transversales representan una estrategia curricular que articula un conjunto de acciones institucionales orientadas a responder a las problemáticas sociales existentes en el contexto, contribuyendo a la formación integral de los sujetos universitarios.

Un eje transversal dedicado al proceso de formación de valores se justifica por el constante cambio que vivimos día a día, en el cual estamos inmersos en el uso de tecnologías como medio de comunicación, por esta razón cada día, la sociedad demanda con más fuerza de las universidades, profesionales competentes con formación integral, la que no sólo dependa de los conocimientos y habilidades que se adquieren en los claustros docentes, sino de las convicciones, sentimientos y valores éticos que regulan la actuación. El programa de ejes transversales que se implementó en la UAN, consta de tres ejes transversales con sus respectivas líneas de acción (véase la tabla 1).

Tabla 5 Ejes trasversales de la UAN

Ejes Transversal			
Líneas	Cultura de la Legalidad	Desarrollo social, respeto y otredad	Desarrollo Profesional
	Propiedad intelectual	Derechos humanos	Innovación y Emprendedurismo
	Transparencia	Bioética	Identidad
	Democracia	Género y equidad	
		Cuidado ambiental y desarrollo sustentable	Internacionalización
		Interculturalidad	

Fuente: Programa de ejes transversales de la UAN (2013).

Tomando como premisa el programa presentado anteriormente, proponemos los ejes transversales para las extensiones académicas de la UAN, considerando que el contexto en el cual están inmersos requiere del reconocimiento de profesionales con valores, por lo tanto la transversalidad se convierte en un instrumento articulador que permite interrelacionar, el sector educativo con la familia y la sociedad.

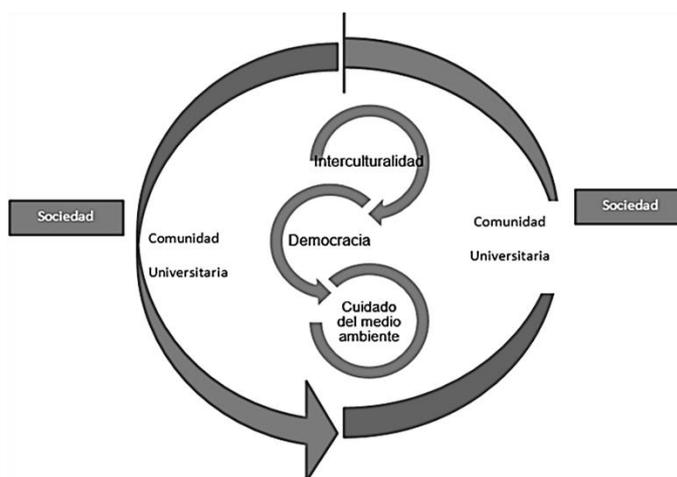
La planeación estratégica de los programas de ejes transversales se estableció como se muestra en la siguiente figura.

Figura 5 Incorporación de ejes transversales

Fuente: Programa institucional de ejes transversales, 2013.

En sentido general los ejes transversales que se proponen para las extensiones académicas de la UAN son:

1. La interculturalidad, la cual es tomada como el reconocimiento a la diversidad de manifestaciones étnico-culturales en las esferas local, regional, nacional y planetaria, desde una visión de respeto y conservación de la cultura.
2. La democracia, la cual implica el desarrollo de valores que permitan el cumplimiento de obligaciones y el ejercicio de los derechos como ciudadano dentro de una sociedad.
3. Cuidado del medio ambiente, la apropiación de los problemas medioambientales, y sus implicaciones en la interrelación del ser humano y la naturaleza, con un sentido crítica para la propuesta de estrategias para la protección y conservación.

Figura 5.1 Ejes transversales

Fuente: Construcción propia

5.1 Interculturalidad

Desde una perspectiva sociocultural, la educación se concibe como una construcción cultural y donde la escuela debe de acoger la diferencia sin generar desigualdad, implica un reto complejo debido a que se sitúa con una postura integradora que respete las costumbres, la religión, valores culturales de los diversos grupos que la componen (Rebollo, 2006). En congruencia con lo anterior la cultura debe de ser entendida como la construcción social de significados articulados y asumidos, cada cultura es un punto de vista sobre la realidad que nunca ha de pretenderse global, de acuerdo con Coll (2001) que toda cultura ve la realidad pero no de forma parcial.

Si la educación y cultura son dos elementos indisolubles, la diversidad de culturas que se presentan al interior de las instituciones educativas es tan variada de acuerdo a las características de la población estudiantil, por ende la interculturalidad se ha “visualizado como una salida a la negación de la diversidad, por lo tanto supone una actitud abierta ante la diversidad cultural, con ella se establece una relación recíproca de respeto, reconocimiento, de equidad y de justicia entre los diversos grupos” y “supone la coexistencia cultural pase a convivencia, con absoluto respeto a las características culturales de cada grupo. Es decir, ni subordinación, ni integracionismo, ni asimilacionismo –pero- si respeto y adaptación a las normas sociales que permiten, favorecen y facilitan esa convivencia deseada, pero manteniendo las peculiaridades importantes de la cultura, que, en un momento dado, integran un subgrupo cultural (Casanova, 2003:23).

Entendida la interculturalidad como el respeto y reconocimiento de la cultura de los otros, es importante que este eje quede como un contenido más dentro de los planes y programas de estudios y que se aborda en un solo momento de su formación, por ello la interculturalidad se integra para conocer y respetar las otras cultural así como su integración. De ahí que las estrategias institucionales para las extensiones académicas se han dividido en dos: formales e informales. La primera a nivel curricular (formal) en donde la meta es incluir los ejes transversales en todos los planes y programas de estudios ofertados, y en la segunda etapa los ejes de forma extracurricular (no formal) por medio de actividades artístico-culturales, donde se involucre a toda la comunidad universitaria y que no solo se participe al interior sino hacer extensiva a la sociedad en general.

5.2 Democracia

La democracia dentro del eje de cultura de la legalidad se integra como un elemento importante en la formación y en fomento a ejercer dicho derecho que se nos otorga como ciudadanos, para la toma decisiones. De acuerdo con Bobbio (1986) la democracia se caracteriza por la atribución de este poder (que en cuanto autorizado por la ley fundamental se vuelve un derecho) a un número muy elevado de miembros del grupo. El poder otorgado a la ciudadanía para la toma de decisiones, implica un compromiso total de todos y todas, una participación plena; una verdadera democratización va más allá de la participación en elecciones para determinar quienes nos gobiernan o se quiere que nos gobiernen, necesita:

- a) instituciones permeables y transparentes a los ciudadanos y que funcionen adecuadamente.
- b) una sociedad civil despierta y con posibilidades de ejercer controle influencia.
- c) la existencia de mecanismos dinámicos, diversos y flexibles de participación real.

Y esto requiere de una formación que, si bien se brinda desde los niveles de educación básica, también es una realidad la necesidad de fortalecerlos de manera continua en los otros niveles, de tal forma que la participación e involucramiento de los individuos marquen un ahora y un después, en la mejora y fortalecimiento de una sociedad justa y equitativa.

Es por ello que a partir de las estrategias formales, los planes de estudios de las extensiones, han de integrar este eje como un elemento clave en la formación de sus estudiantes. Y mediante actividades formales fomentar la participación contante en los procesos académicos-administrativos que se generan al interior de las extensiones, con ello mejorar la vida institucional y por ende de su contexto inmediato.

5.3 Cuidado del Medio Ambiente

El tema del medio ambiente se ha vuelto en los últimos años un tema de dominio general debido a la alerta y los movimientos que van surgiendo. Dentro del contexto de la educación universitaria, es importante la integración de la realidad en el entorno personal de cada estudiante, lo que le permite tener una visión más holística de las situaciones que acontecen, no solo en el plano social, económico y/o cultural sino también en cuestiones relacionadas con el medio ambiente.

De acuerdo con Leff (2004:136) define el medio ambiente como “el estudio genérico de las relaciones sociedad-naturaleza abriría un campo tan inespecífico como el de la ecología humana; pues relación entre sociedad y naturaleza siempre la hubo, desde que el hombre es hombre, interviniendo y transformando la naturaleza –la suya propia– para sobrevivir y evolucionar”

En este sentido el eje de medio ambiente aporta al perfil de egreso de los universitarios, contribuye al desarrollo de competencias desde un nivel de comprensión adecuado para impulsar y generar cambios culturales desde los universitarios hasta su integración en una sociedad más sustentable. Aunado a lo anterior el eje transversal del cuidado del medio ambiente en las extensiones académicas de la UAN se propone mediante tres líneas de trabajo como se muestra a continuación:

- El medio ambiente en la visión institución: tomado en cuenta la planeación institucional.
- El medio ambiente desde la perspectiva del currículo: planeado desde el análisis curricular y de proyecto académico de las unidades académicas.
- El ambiente desde la perspectiva de docente universitario: visto desde la perspectiva formativa del docente.
- El ambiente desde la perspectiva del estudiante: desde la expectativa del estudiante y para la formación integral del mismo.

La pertinencia de la inclusión de los ejes transversales en el proyecto curricular constituye un elemento que fortalece la formación integral del estudiante y acorde a las necesidades del contexto en el que se ubican las extensiones académicas. Esta transversalidad plantea no solo innovadores estrategias en la formación del estudiante, sino también son pensadas en el pleno fortalecimiento y mejora de la sociedad.

5.4 Referencias

- Bobbio, N. (1986). *El futuro de la Democracia*. Fondo de Cultura Económica: México.
- Leff, E. (2005). *Anuario del Instituto de Estudios Histórico-Sociales*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2004, pp. 133-145 y en la revista *Varia Historia*, No. 33, Belo Horizonte, pp. 17-31.
- Rebollo, M. (2006). *Género e interculturalidad: educar para la igualdad*. Ed. La Muralla: Madrid. Recuperado de

http://books.google.com.mx/books?id=S5RXcPrLJyIC&printsec=frontcover&dq=interculturalidad&hl=es&sa=X&ei=USNtVLPCJpOVyASjnIKIAQ&redir_esc=y#v=onepage&q=interculturalidad&f=false

Pastor, S. (s/f). *La participación ciudadana, en el ámbito local, eje transversal del trabajo social comunitario*. Universidad Murcia. Recuperado de rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5593/1/ALT_12_06.pdf

Villaseñor G., M. (2009) *Temas transversales en la escuela y otros ámbitos*. La tarea [revista electrónica]. Recuperado de <http://www.latarea.com.mx/articu/articu15/villas15.htm>

Universidad Autónoma de Nayarit (2002). *Documento Rector para la Reforma Académica*. Nayarit, México.

WOODS, P. y Hammersley, M. (Comp.). *Género, cultura y etnia en la escuela*. Informes etnográficos. MEC/Paidós. Barcelona, 1995.

El aprendizaje colaborativo, una experiencia enriquecedora. Caso unidad Académica de Contaduría y Administración, Extensión Sur

Edith Alvarado & Luis Montalvo

E. Alvarado & L. Montalvo
Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic,
Nayarit. México.

J. Peña, S. González, (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2015.

Introducción

En la actualidad existen grandes cambios vinculados con la educación como son las transformaciones que ha habido en los ámbitos económico, social, cultural y la revolución de las comunicaciones y la información sucesos que han venido a formar parte de la vida de la sociedad. La educación en el México de hoy está íntimamente relacionada con la transformación global, mediante la cual se pretende que el proyecto educativo vaya de la mano de las políticas económicas y sociales que tiendan a recomponer la desigualdad y la polarización social, recuperando el trabajo como motor de los estilos de desarrollo. Este nuevo concepto de educación requiere un cambio en la forma de enseñar y aprender, exige adaptarse a nuevas técnicas ya que la educación superior enfrenta varios retos uno de ellos es transformarse a efecto de ser parte de la sociedad mundial del conocimiento, tal transformación debe incluir una visión innovadora buscando siempre la formación integral de los estudiantes. “La educación superior mexicana requiere transformarse teniendo como eje una nueva visión y un nuevo paradigma para la transformación de los estudiante, para poder abatir los índices de reprobación y rezago escolar, a disminuir las tasas de abandono de los estudios y mejorar la eficiencia terminal” (ANUIES, 2000).

Debido a los cambios suscitados y a las necesidades educativas que se presentan es fundamental reconocer que se transforma a una persona con la acción educativa, se debe llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje diseñando estrategias didácticas para motivar al alumno y aumentar su rendimiento escolar.

Los docentes deben ser promotores e incentivar a los estudiantes de nuevas formas de crear, interpretar, cuestionar, transformar y distribuir el conocimiento, analizar y diferenciar la información relevante de aquella que no lo es, de transformarla, relacionarla con otros conocimientos, aplicar nuevas situaciones, razonar y aprender. Los docentes deben involucrarse, ya que la transformación de la enseñanza solo es posible si los docentes hacen lo suyo.

Una de las competencias desarrollar en la educación superior es el trabajo en equipo. “Las competencias interpersonales vinculadas con las habilidades de relación social e integración en distintos colectivas, así como la capacidad de desarrollar trabajos equipos específicos y multidisciplinarios”. “De las personas se espera que sean autónomas y disciplinadas en el aprendizaje, pero también que sean capaces de trabajar en equipo, de sacar partido de su participación en un grupo heterogéneo y de compartir lo que se haya aprendido” (Tunning, 2006). La capacidad de trabajar en equipo es una de las competencias más importantes para los empleadores.

Para cumplir favorablemente con los desafíos actuales se requiere de docentes profesionales comprometidos, capaces de poner en práctica estrategias innovadoras, mejorando el desarrollo de habilidades, proporcionando los medios para un mejor desarrollo integral de los estudiantes.

Se reconoce que existe un gran número de estrategias, métodos y modelos con el propósito de enseñar. En este trabajo se plantean algunas de éstas para integrarlas en las unidades de aprendizaje y con esto lograr contribuir al proceso de enseñanza aprendizaje.

En gran parte de las instituciones educativas, los docentes provienen de diversos campos disciplinarios e incursionan en la enseñanza como una opción laboral, que en determinado momento se presenta, lo cual hace necesario reflexionar: no sólo hay que ser capacitados para enseñar o recibir instrucciones del cómo hacer con tales conocimientos y aplicarlos en su aula, ya que la realidad es otra; sin embargo esta mejoría en la enseñanza no ocurrirá si el profesor no logra articular esos saberes con los problemas reales que presenta cotidianamente en su aula.

Se requiere pues de una formación profesional que involucre estudio de fenómenos educativos en el ejercicio de la docencia desde múltiples aproximaciones disciplinarias, no sólo de los procesos enseñanza-aprendizaje, sino por la necesidad de disponer de estrategias de intervención específicas que permitan orientar hacia la reflexión y la práctica que desarrollen habilidades del pensamiento en los educandos.

Objetivos de la investigación.

Objetivo general: Describir el aprendizaje colaborativo como estrategia de aprendizaje y fomentar el uso de dicha técnica como estrategia didáctica para crear ambientes educativos y optimizar el proceso de aprendizaje significativo.

Objetivos específicos:

- Analizar la aplicación del aprendizaje colaborativo en las unidades de aprendizaje.
- Promover la utilización del aprendizaje colaborativo.
- Determinar la percepción de los estudiantes del trabajo en equipo.

6 Marco teórico

Los modelos educativos actuales requieren para su cumplimiento el uso de nuevas metodologías y técnicas didácticas, los cuales son estrategias integrales y no solo actividades sueltas o sencillas. Técnicas didácticas. Se definen como formas, medios o procedimientos sistematizados y suficientemente probado, que ayuden a desarrollar y organizar una actividad según las finalidades y objetivos pretendidos. Para diseñar escenarios educativos, el facilitador puede seleccionar de una gama de técnicas didácticas que combinen el aprendizaje significativo, la sociabilización y el desarrollo de habilidades del pensamiento a través de actividades dinámicas que promuevan el pensamiento crítico, la capacidad de análisis de la información y de la toma de decisiones individuales y colectivas.

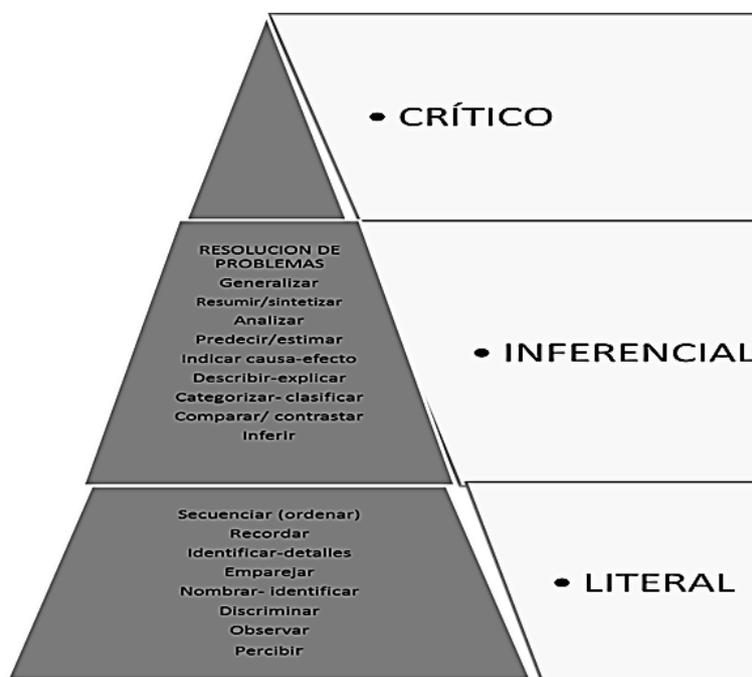
Características de las técnicas didácticas:

- Estimulan a los alumnos una participación activa en el proceso de construcción del conocimiento, promueve que investiguen por cuenta propia, que analicen información obtenida, que estudien como un conocimiento se relacione con otro, que sugieran conclusiones, entre otras.
- Promuevan un aprendizaje amplio y profundo de los conocimientos.
- Desarrollan de manera intencional y programada habilidades, actitudes y valores.
- Permiten una experiencia vivencial en que se adquiere conocimientos de realidad y compromiso con el entorno.
- Fomentan el desarrollo colaborativo a través de aprendizajes grupales, ya sea de forma presencial o virtual.
- Promueven en el docente el desempeño de un nuevo rol: el facilitar el aprendizaje y hacer que el alumno profundice en los conocimientos. Este cambio en el papel del profesor trae como consecuencia una modificación en el papel del alumno, al convertirlo en un sujeto activo que construye su conocimiento y adquiere mayor responsabilidad en el proceso.
- Permiten la participación del alumno en el proceso de evaluación de su aprendizaje. Esto conduce al desarrollo de su autonomía, de su capacidad de tomar decisiones y de asumir la responsabilidad en todos los elementos del proceso.

Estrategias de aprendizaje. Son el modo en que enseñamos a nuestros alumnos, su esencia, la forma de aprovechar al máximo sus posibilidades de una manera constructiva y eficiente. Como docentes nos interesa conseguir de nuestros alumnos todo lo máximo de ellos.

Sin embargo existen muchas diferencias de calidad y cantidad de estrategias de aprendizaje para los alumnos. Son las encargadas de guiar, de ayudar, de establecer el modo de aprender. A continuación se presenta una estrategia de aprendizaje, que auxiliaran tanto a los docentes como estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje. Se considera importante darle al contenido una organización especial y personal que resulte clara para quién está aprendiendo. Con la ayuda de las estrategias de aprendizaje, los contenidos podrán organizarse, almacenarse y evocarse con mayor facilidad. Una herramienta básica es la formación de grupos de trabajo colaborativo ya que facilitaran el aprendizaje. Al organizar un curso o ciertos temas o contenidos específicos permite que el alumno se convierte en el responsable de su propio aprendizaje y asuma un papel participativo y colaborativo en el proceso a través de ciertas actividades, juzgarán y evaluaran la información. Los estudiantes deberán gozar de bastantes oportunidades para aprender, practicar y aplicar las habilidades recién adquiridas, tanto dentro como fuera del medio escolar. Con esto contribuirán al desarrollo de las habilidades del pensamiento ya que habrá ocasiones en el que las actividades a desarrollar y el trabajo en grupo pasara del nivel literal, inferencial o crítico. Se deberán diseñar las actividades pertinentes para que los estudiantes puedan lograr el aprendizaje integral.

Figura 6 Habilidades del pensamiento



Aprendizaje colaborativo.

Conceptualización.

Este aprendizaje es más que una técnica es considerada una filosofía de interacción y una forma personal de trabajo. En todas las situaciones donde las personas se reúnen en grupos, se requiere el manejo de aspectos tales como el respeto a las contribuciones y habilidades individuales de los miembros del mismo. La colaboración se convierte en una forma de acción en todos los grupos donde se participa. Las técnicas y actividades basadas en el aprendizaje colaborativo pueden ser utilizadas en todos los niveles. Todos los estudiantes trabajan equipo por aprender y son los responsables del aprendizaje de sus compañeros de equipo, así como el suyo.

Cuando se habla de grupos colaborativos se hace referencia a la unión de las fuerzas personales para lograr una meta común.

En estos grupos no se trata de perder o gana, sino de ser capaz o no de realizar las tareas asignadas o de alcanzar los objetivos propuestos. El aprendizaje colaborativo no es una técnica educativa nueva, se trata de una técnica de la cual aún no hemos aprovechado toda su potencialidad educativa, si bien en muchos salones de clase sea aplica no siempre obtenemos todas sus ventajas (Maurren y Priestley, 2000).

El alumno gana con el aprendizaje colaborativo ya que:

- Escuchan a sus compañeros cuando intercambian información.
- Analizan otras respuestas.
- Intercambian información oralmente.
- Se organizan para realizar la tarea.
- Escriben las respuestas y los reportes.
- Cooperan con otros miembros del grupo.
- Aprenden a trabajar con miras a un objetivo común.

Los estudios al respecto muestran claramente que el uso de los grupos colaborativos produce bastantes resultados positivos, entre los cuales destacan los siguientes:

- Progreso académico, en especial en los alumnos de bajo rendimiento.
- Mejores relaciones interpersonales.
- Mejor ambiente en el salón de clase.
- Mejor nivel de autoestima.
- Mayor motivación en relación a la escuela.
- Mejor asistencia a la escuela.
- Aumento de en el tiempo de las tareas (trabajan más concentrados y por más tiempo en grupos).
- Mejores resultados en la instrucción del aprendizaje.

¿Por qué es tan recomendable el aprendizaje cooperativo?

- Se centra en la colaboración y cooperación, no en la competencia.
- La responsabilidad recae en el alumno.
- Aumenta los logros académicos.
- Mejora las habilidades sociales.
- Mejora el desarrollo de habilidades del pensamiento.
- El docente actúa como auxiliar en el proceso de aprendizaje.
- Mejora el nivel de autoestima y el sentido de pertenencia.
- Prepara a los alumnos para una vida productiva e interactiva.
- Toma de decisiones.
- Respeto a la diversidad.

Componentes.

El aprendizaje colaborativo se fundamente en cinco elementos básicos que ayudan a construir y conseguir la colaboración entre los miembros del grupo.

- Interdependencia positiva.
- Responsabilidad individual.
- Habilidades sociales.

- Interacción.
- Procesamiento del grupo.

Organización del grupo.

Un aspecto esencial al trabajar con esta técnica es la conformación de pequeños grupos dentro del gran grupo constituido por los estudiantes y el docente. Los componentes básicos del aprendizaje colaborativo ayudan a construir y conseguir la colaboración entre los miembros del grupo de la siguiente manera:

Pequeños grupos \rightleftarrows Pequeños plenario (salón completo) \rightleftarrows Comunidad próxima (Campus).

Roles del estudiante y profesor.

Rol del estudiante.

Los roles que los estudiantes deberán desempeñar en cada uno de los grupos son muy variados y dependen del objetivo específico del grupo en el cual están trabajando.

Habilidades desarrolladas por los alumnos:

- Administración del tiempo.
- Administración de tareas por proyectos.
- Generación de conclusiones con base en el consenso y la discusión.
- Promoción y respeto a la participación y colaboración de todos y cada uno de los miembros del grupo.
- Autoevaluación y coevaluación.
- Adquisición, construcción y transferencia del conocimiento.

Al docente le corresponde apoyar el desarrollo de la clase colaborativa asignando roles para el buen funcionamiento del grupo. También le corresponde dar las tareas e instrucciones precisas para el grupo. Ello trae consigo las siguientes ventajas:

- Se reduce la posibilidad de que algunos alumnos adopten una postura pasiva o bien dominante al interactuar con el grupo.
- Permite que el grupo utilice las técnicas grupales básicas y que todos los miembros aprendan los procedimientos requeridos.
- Se crea interdependencia entre los miembros del grupo. Esta interdependencia se ve estimulada cuando a los miembros se les asignan roles complementarios e interconectados.

Rol del docente.

- Diseño de instrucciones.
- Facilitación.
- Tutoría.
- Guía.
- Clarificación de conceptos.
- Integración de ideas y resultados.

Evaluación del aprendizaje. El diagnóstico y la evaluación son parte natural del proceso del aprendizaje colaborativo, antes de la clase el docente decide qué criterios empleará para evaluar el desempeño de sus alumnos y cómo recopilará la información que necesita para la evaluación. Durante la clase, el docente evalúa el aprendizaje observando e interrogando a los alumnos. No todos los resultados del aprendizaje pueden evaluarse por medio de las tareas hechas en casa o las pruebas escritas.

6.1 Metodología empleada

Con la finalidad de cumplir con los objetivos establecidos se constituye la siguiente investigación para una muestra de alumnos de la Unidad Académica de Contaduría y Administración, extensión Sur, de la Universidad Autónoma de Nayarit, con el objetivo de determinar si se aplican la estrategia didáctica del aprendizaje colaborativo y la aceptación entre los estudiantes.

La metodología que se utilizó para realizar el trabajo de investigación, fue aplicar un cuestionario a alumnos que cursan las licenciaturas de Contaduría. Habiendo aplicado un total de 40 cuestionarios, los cuales quedaron distribuidos diez cuestionarios por cada una de los grados. Se debe evaluar para aprender “la evaluación formativa se efectúa en el curso de la actividad y tiende a apreciar el progreso logrado por el alumno y a comprender la naturaleza de las dificultades que encuentra durante un aprendizaje; tiene por objeto mejorar, corregir o reajustar el avance del alumno y se funda en parte en la autoevaluación” (Denyer, 2007).

Se elaboró y validó el siguiente cuestionario, utilizando la técnica de escala tipo Likert, en la cual se considera que tan de acuerdo está el entrevistado con los ítems presentados y de esta manera ubicar el uso del trabajo colaborativo.

Cuestionario para la evaluación del trabajo colaborativo.

De acuerdo a tu opinión señala la respuesta que consideres conveniente, recuerda no hay preguntas correctas e incorrectas solo es parte de tu forma de trabajar colaborativamente.

Figura 6.1 Cuestionario de evaluación

	NUNCA 1	ALGUNAS VECES 2	SIEMPRE 3
1. ¿Te gusta trabajar en grupo colaborativo?			
2. ¿Consideras que en tus clases se fomenta el aprendizaje colaborativo?			
3. ¿Te gusta realizar tus trabajos en equipo con compañeros distintos?			
4. ¿Tengo la capacidad de escuchar las opiniones de otros?			
5. ¿Tengo la capacidad de aceptar y tomar las propuestas de otros compañeros aunque sean diferentes a las mías?			
6. ¿Tengo confianza en los demás compañeros?			
7. ¿Tomamos decisiones en forma consensuada en el grupo colaborativo?			
8. ¿Respeto los tiempos de trabajo del grupo?			
9. ¿Soy responsable con las tareas individuales del equipo?			
10. ¿Me comprometo con el resultado del trabajo final?			

6.2 Resultados

Gráfico 6 ¿Te gusta trabajar en grupo colaborativo?



Gráfico 6.1 ¿Consideras que en tus clases se fomenta el aprendizaje colaborativo?

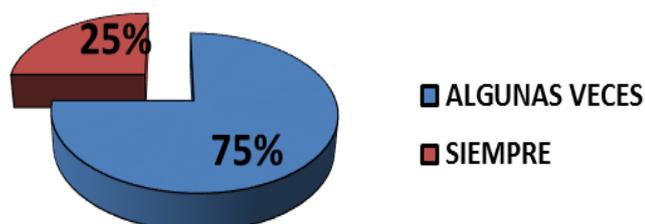


Gráfico 6.2 ¿Te gusta realizar tus trabajos en equipo con compañeros distintos?

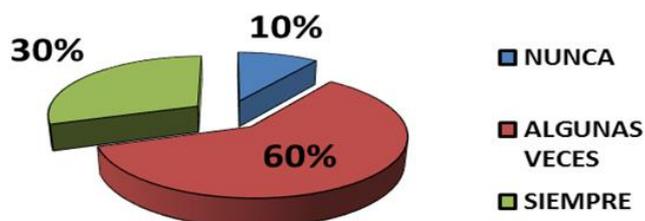


Gráfico 6.3 ¿Tengo la capacidad de escuchar las opiniones de los otros?

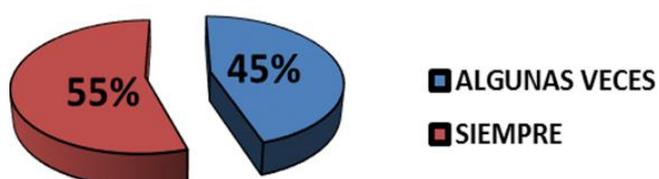


Gráfico 6.4 ¿Tengo la capacidad de aceptar y tomar las propuestas de otros compañeros aunque sean diferentes a las mías?

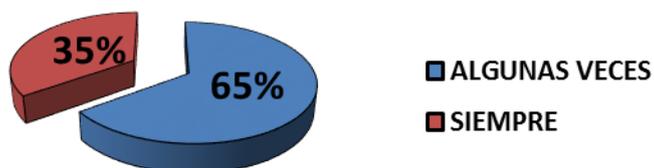
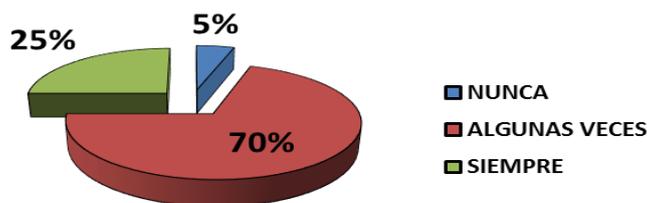
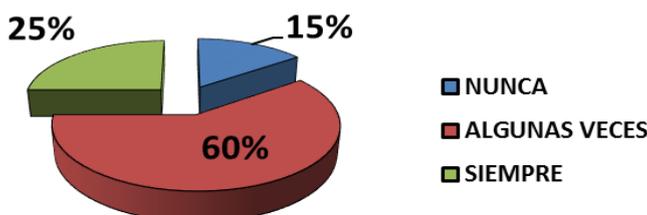
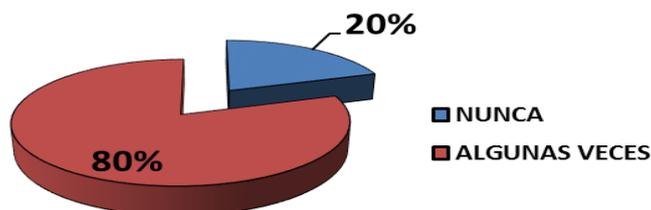
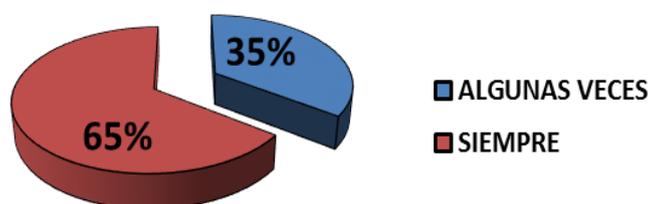
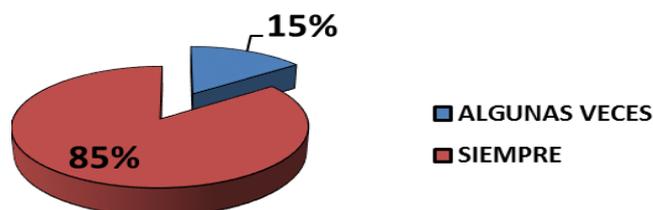


Gráfico 6.5 ¿Tengo confianza en los demás compañeros?**Gráfico 6.6** ¿Tomamos decisiones en forma consensuada en el grupo?**Gráfico 6.7** ¿Respeto los tiempos de trabajo en grupo?**Gráfico 6.8** ¿Soy responsable con las tareas individuales del equipo?**Gráfico 6.9** ¿Me comprometo con el resultado del trabajo final?

Los resultados obtenidos, fueron los siguientes:

En los resultados presentados en la parte superior, que solo el 60% le gusta trabajar en grupos colaborativos y el resto prefiere hacerlo de manera personal. Solamente el 75% de docentes de nuestro campus fomenta el trabajo en grupo. El 60% de los estudiantes encuestados les gusta trabajar con compañeros distintos en algunas ocasiones, el 30% prefiere siempre trabajar con compañeros diferentes y el resto le gusta estar con su mismo equipo de trabajo. Solo el 55% de los encuestados escucha las opiniones de sus compañeros de equipo de trabajo.

Pero solo el 35% acepta y toma en cuenta las propuestas de otros compañeros. Del total de los encuestados solo 25% confía siempre en sus compañeros, el 5% nunca lo hace y resto en algunas ocasiones. El 80% de los entrevistados respeta el tiempo de sus compañeros de trabajo solo en ocasiones y el resto nunca lo hace. El total de entrevistas nos arroja como resultado que el 65% de estudiantes es responsable de las actividades encomendadas por su equipo de trabajo y el 85% se hace responsable del resultado final.

6.3 Conclusiones

El aprendizaje que muchas veces es manifestado por el rendimiento académico de los estudiantes de educación superior es uno de los desafíos que enfrenta la educación en la actualidad por eso es importante buscar siempre estrategias didácticas para mejorar su rendimiento académico. Es importante que los docentes, utilicen distintas estrategias de aprendizaje entre la que se incluye el aprendizaje colaborativo por lo que se pudo constatar su utilidad es muy amplia ya que facilita el aprendizaje, mejora las relaciones interpersonales, el ambiente de clase, aumenta el tiempo y la calidad de las tareas, aumenta la autoestima y en conclusión mejora los resultados del aprendizaje; ayudando a disminuir la reprobación y hasta la deserción, por tal motivo es necesario aplicar distintas estrategias de aprendizaje para potenciar y desarrollar competencias académicas favoreciendo su rendimiento académico. También es importante que los alumnos conozcan como es el verdadero aprendizaje cooperativo y comprometerse con esta técnica y con su equipo de trabajo en sus tareas individuales como en el resultado final; ya que el trabajo en equipo no es igual al aprendizaje colaborativo, este demanda más esfuerzo, dedicación y compromiso, como docentes debemos ser verdaderos facilitadores del aprendizaje. No a todos los estudiantes les gusta la colaboración y cooperación en equipos de trabajo debemos dar bases para que los resultados sean de calidad. Deducimos que todo esto favorece aspectos relativos al trabajo final, la responsabilidad individual, la acogida de otras tareas y propuestas distintas a las nuestras, etc. Debemos dar herramientas para que los estudiantes aumenten sus fortalezas en el trabajo de equipo ya que también es una competencia laboral motivando, potenciando el desarrollo de nuevas habilidades y actitudes, esto trae consigo estudiantes comprometidos y motivados.

6.4 Referencias

Barocio, Quijano Roberto (1999). *La formación docente para la innovación educativa*. México: Trillas.

Calero, Pérez Mavilo. (2012) *Creatividad. Reto de innovación educativa*. México: Alfaomega.

Maurreen, Priestley. (2000) *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*. México: Trillas.

Morales, Ramírez Gabriel (2010). *La comunidad de aprendizaje*. Instituto de Filosofía.

Perrenoud, Philippe. (2008). *Construir competencias desde la escuela*. J.C. Chile: Sáez Editor.

Socrates-Tempus. (2006). *Una introducción a Tunning Educational Structure in Europe. Una contribución de las universidades al proceso de Bolonia*.

Suárez, Díaz Reynaldo (1998). *La Educación*. 1ra Edición. México: Trillas.

Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.com/dspce/bristream/11059/985/1137800/m617.pdf>

Recuperado de <http://sitios.itesm.mx/va/diie/tecnicasdidacticas>

Implementación de estrategias didácticas orientadas al aprendizaje significativo en el área de desarrollo humano

María Jiménez & Heladio Ibarra

M. Jiménez & H. Ibarra
Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic,
Nayarit. México.

J. Peña, S. González, (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2015.

Introducción

El formar parte del contexto educativo nos permite involucrarnos principalmente en el conocimiento de nuestra labor como docentes, lo cual deriva la importancia de la implementación de estrategias didácticas orientadas al aprendizaje significativo en el área de desarrollo humano, ya que nos va a permitir entrar excepcionalmente a revisar nuestra acción educativa y fomentar en los alumnos el aprendizaje significativo. Por lo tanto para profundizar el estudio de este témanos encontramos con una interrogante ¿En qué consiste la misión educativa dentro del contexto educativo?

En primer lugar, tenemos que los frecuentes cambios que estamos viviendo en nuestras sociedades implican para los individuos, la apertura de un diálogo permanente con otros sectores de la sociedad que proponen una conducta innovadora y flexible. En este sentido parece claro que la acción educativa debe encargarse no solo de la formación profesional, en cuanto al dominio de contenidos y habilidades profesionales, sino también establecer el encargo social que implica el cumplimiento de estos roles profesionales en su compromiso con el desarrollo social como misión superior de la educación contemporánea. El compromiso de los docentes encargados del área de desarrollo humano con los alumnos y la sociedad supone nuevas transformaciones para convertirse en los referentes de cambio que las sociedades reclaman y que deben producirse al interior de sus propias comunidades, respondiendo a la urgencia y a la magnitud de sus desafíos. Para enfrentar tales desafíos resulta imprescindible destacar algunas cuestiones, que si bien cada una de ellas requerirá de un análisis más profundo:

- Las instituciones universitarias no pueden evitar que son y están socialmente concebidas como una institución cultural y en consecuencia su proceso formativo no se reduce a la docencia y a la investigación en un área concreta de la ciencia o la tecnología, de ahí que la formación social y humanística debería ser esencial inherente a la formación curricular en cualquiera de las carreras.
- Las instituciones educativas sustentan como una de sus principales fortalezas las proyecciones de desarrollo, los avances de las tecnologías de la información y precisa a su vez resistirse al nuevo totalitarismo de la sociedad de la información o del conocimiento. La tecnología y el proceso de globalización cultural generado por esta, plantean como reto la integración de lo humano con lo tecnológico lo que supone desarrollar al individuo de manera plena, combinando el desarrollo de conocimientos y habilidades profesionales con la potenciación de una mayor calidad humana; que satisfaga las necesidades de la dinámica y los retos éticos que se presenten.

Es por eso que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar orientado a la formación integral de los estudiantes para desarrollar en ellos conocimientos, hábitos, habilidades, valores, capacidades, destrezas, etc., que al integrarse, en forma de competencias, les permitan interpretar y actuar con una visión transformadora en el entorno en el cual desarrollan su actividad social. Por lo tanto las materias que integran el área de desarrollo humano desempeñan un papel esencial, ya que el objetivo que persiguen es el de crear un espacio de reflexión, que promueva en los estudiantes la generación de una serie de conceptos y planteamientos propios, en torno a lo que es el ser humano y su desarrollo, con énfasis en su estructura psicológica y sus potencialidades, factores que inciden en su comportamiento y es necesario desarrollar para su autorrealización tanto personal como profesional. Finalmente, tenemos que el conocimiento y desarrollo de nuestro potencial para comunicarnos efectivamente, el desarrollo de habilidades emocionales-sociales y la capacidad de resolver conflictos no se encuentran en el currículo con la misma aceptación. Prácticamente, estos aspectos quedan sin respuesta en la formación de los alumnos y, curiosamente varios estudios han señalado que los mayores problemas enfrentados a diario en las organizaciones son humanas. La ausencia de habilidades sociales y valores hacen más difícil la convivencia y el buen funcionamiento de empresas e instituciones (López, Torres y Castillo: 2007).

Y como educadores debemos ser conscientes de que somos formadores de los hombres y mujeres que serán, a mediano plazo, responsables de la toma de decisiones y resolución de conflictos en un mundo globalizado, altamente competitivo y cada vez más segmentado en lo social. Formadores de aquellos que no solamente tengan la capacidad de ejercer sus habilidades técnicas y conocimientos, sino que además actúen en congruencia con su esencia humana y social, y sobre todo, comprometidos con la continuidad del desarrollo de la humanidad.

7 Desarrollo

Aprendizaje y desarrollo humano. Una concepción teórico-metodológica sobre el desarrollo personal debe integrarse coherentemente a una determinada concepción sobre la palabra aprender. El desarrollo humano no guarda relación con el sobrevivir y adaptarse al medio, sino con la capacidad para aprender y desarrollarse en determinados contextos sociales.

La forma específicamente humana de aprendizaje es siempre un proceso interactivo, mediado por la existencia de una cultura que se va haciendo propia, la existencia de los otros y de uno mismo. Existe aquí una unidad dialéctica entre aprendizaje y desarrollo. El alumno facilita, propicia y se manifiesta como fuente de desarrollo, va delante y abre el camino. Cada nuevo nivel de desarrollo es el resultado y punto de partida para los continuos aprendizajes que el mismo realiza en su vida.

El aprender es un proceso permanente de cambios dados en el devenir histórico, en nuestra historia individual, el aprendizaje puede ser concebido como un proceso activo, personal, de construcción y reconstrucción de conocimientos, de descubrimientos del sentido personal y de la significación vital que tiene ese conocimiento.

La manera en que se asume la lógica expresada hasta el momento, conduce a la comprensión del sentido de la enseñanza y el aprendizaje junto al desarrollo personal, lo cual demanda la búsqueda de acciones de intervención promoviendo la participación activa del alumno y la integración consciente de su proceso de desarrollo integral en el proceso de enseñanza-aprendizaje, orientado hacia la formación de una valoración de la vida, el fortalecimiento de sus capacidades, la expresión de las libertades civiles, en resumen, se trata en última instancia de su constitución como sujeto.

Existen varios tipos de aprendizajes para la vida y el desarrollo del sujeto, la escuela como institución está llamada a promover ese sistema de aprendizajes. El primer sistema se orienta a estimular el aprender a vivir consigo mismo, aprender a vivir con los demás, aprender a afrontar la vida, pensar, valorar, crear, en resumen vivir. Estos sistemas no pueden obviar el autocuidado, promover la salud integral, aprender a conocerse a sí mismo y mejorar la autoestima, desarrollar la voluntad, aprender a orientarse, formar una jerarquía de valores o sentidos de la vida, elaborar proyectos de vida. El segundo sistema estimula el aprender a socializar, a ser un miembro activo y participante creativo de la sociedad, aprender a expresarse y a comunicarse con los demás; aprender a convivir amistosa y cooperativamente con los otros (familiares, compañeros, pareja, etc.).

Un tercer sistema de aprendizaje engloba, aprender a estimar, disfrutar y crear los valores positivos de la vida: belleza, amor, bondad, verdad, justicia, dignidad, aprender a pensar, a trabajar y a crear; aprender a enfrentar positivamente las situaciones de la vida, aprender las conductas racionales y constructivas frente a los problemas; aprender a enfrentar, compensar, vencer y superar los problemas, las frustraciones, el estrés y los fracasos de la vida. Es por eso que los aprendizajes básicos no constituyen una suma de aprendizajes diversos, sino un sistema cuyo eje o columna vertebral es la orientación de valores o sentido de la vida del sujeto, que constituye la esencia del desarrollo humano

Así mismo tenemos que el desarrollo humano es una medida de potenciación, es por ello que hace énfasis en la necesidad de una enseñanza correctamente estructurada y dirigida hacia el desarrollo de los alumnos, que no limite, que no establezca bordes, que promueva un continuo ascenso en la calidad de lo que el sujeto realiza, vinculado inexorablemente al desarrollo de su personalidad. Esta enseñanza supone establecer realmente una unidad entre la instrucción, la educación y el desarrollo.

El aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen.

Algunas aportaciones referentes a esta investigación muestran que el aprendizaje significativo supone y posibilita la adquisición de organismos integrados de conocimiento que tengan sentido y relación, a diferencia del aprendizaje repetitivo, que por lo general consta de asociaciones arbitrarias, mecanicistas o sin sentido y sólo requiere de memorización de la información.

Tal y como lo indicara Ausubel, autor que registra el concepto por primera vez, el aprendizaje significativo "comprende la adquisición de nuevos significados y, a la inversa, éstos son productos del aprendizaje significativo" (1976, p.55); esto quiere decir que la construcción de nuevos significados por el estudiante refleja la culminación de un proceso de aprendizaje que implica un procesamiento muy activo de la información por aprender.

En otras palabras, la esencia del aprendizaje significativo reside en que el estudiante relaciona la información nueva con la ya existente en su estructura cognitiva de forma sustantiva, es decir, no arbitraria ni al pie de la letra, condición que contrasta con el aprendizaje por repetición, pues aunque éste también se relaciona con su estructura cognitiva, lo hace solamente de modo arbitrario y al pie de la letra, lo que no trae consigo la adquisición de algún nuevo significado.

Para que se logre realmente un aprendizaje significativo se requiere por lo tanto de varias condiciones. Por un lado, que el material o contenido de aprendizaje sea potencial y lógicamente significativo, lo que implica en sí que no sea azaroso ni arbitrario sino que muestre la suficiente intencionalidad o que cumpla con las clases de ideas pertinentes que los seres humanos somos capaces de aprender. Por otro lado, que este significado potencial o lógico inherente a la propia naturaleza del material simbólico por aprender se convierta en un contenido nuevo. De aquí la importancia de las ideas o conocimientos previos del estudiante como antecedentes necesarios para el aprendizaje, y de la disposición o actitud favorable para extraer el significado. En tal sentido, y como lo aclara Coll (1990), la construcción de significados no sólo implica la capacidad del estudiante para relacionar sustantivamente la nueva información con sus conocimientos previos, si no que hace falta su motivación para lograrlo. Sobresale por lo tanto, el conjunto de variables que intervienen en el logro del aprendizaje significativo y la importancia de considerar al estudiante en su totalidad, así como la variedad de condiciones necesarias a tomarse en cuenta, tanto en la planeación como en la práctica y evaluación de la enseñanza. Del conjunto de factores psicoeducativos que inciden en el aprendizaje se considera a los motivacionales, relacionales y afectivos como los que más influyen en el aprendizaje significativo, por lo que la disposición o interés del estudiante para alcanzarlo resulta imprescindible y para entender los significados que otorga a las condiciones que lo favorecen en el aula. Representaciones de los estudiantes como unidad de análisis. Respecto a las construcciones subjetivas o a las cogniciones asociadas al proceso educativo, las representaciones y significados de los actores que participan en él nos develan sus necesidades, intenciones y estrategias y nos proporcionan la posibilidad de interpretar su intención o sus motivos, y entenderlos como sujetos actuantes en un espacio universitario que tiene una cultura propia, en la que existen tanto significados compartidos como heterogéneos en torno al conocimiento que se debe transmitir y a las formas de acercarse a él.

Elegimos así las representaciones como concepto y unidad de análisis para conocer las formas en que los estudiantes perciben y dan sentido a su realidad educativa, y como un medio para interpretar y valorar sus acciones y decisiones durante el proceso educativo.

Desde la psicología social, y particularmente con Serge Moscovici (1986), quien ha construido una de las aportaciones más importantes al campo, se concibe a las representaciones como un cuerpo organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad psíquica y social, se insertan en grupo o en una relación cotidiana de intercambios como sistemas cognitivos que poseen una lógica y lenguaje particulares cuya función es descubrir y ordenar la realidad; funcionan como reguladores en los intercambios sociales que ayudan a conocer y negociar con otros los puntos de vista diferentes y las creencias propias.

La mayor parte de nuestras reacciones ante los fenómenos sociales, y especialmente ante las otras personas, están en gran parte mediatizadas por la percepción y representación que tenemos de ellas. Esta representación es una apropiación singular de la realidad pero derivada de una construcción o interiorizaciones peculiares de representaciones interindividuales en un marco cultural concreto, pero son siempre discursos entre los referentes reales y los significados subjetivos. Los significados que cada uno construye establecen una relación ambigua, en definitiva subjetiva, pero no arbitraria.

En tal sentido, las representaciones son construcciones socio cognitivas, que tienen componentes tanto psicológicos como sociales y culturales, producidas en contextos de interacción y comunicación y construidas a partir de las experiencias personales, que sirven como marcos de percepción e interpretación de la realidad, es decir, como "un conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes a propósito de un objeto determinado" (Abric, 1994, p.19) que orientan los comportamientos y prácticas de los sujetos. Al entender de tal forma las representaciones consideramos hacer referencia al comentario que realiza Coll y Miras (1993), que una labor importante respecto al acto educativo consiste en despejar cómo las representaciones y los significados que ponen en juego los actores dan cuenta del entrettejido creado por lo social y lo singular y se vuelven importantes no sólo por aprehender lo que ahí sucede, sino porque aporta elementos para su posible transformación.

Varios autores (Stubbs y Dalamont, 1978; Hargreaves, 1986; Coll y Miras, 1993) analizan en sus investigaciones las concepciones que tienen tanto profesores como alumnos de sus propios papeles y las expectativas de unos y otros con respecto éstos, y a partir de los procesos de categorización y selección mutua muestran que la mediación no es sólo por parte del profesor sino que los alumnos también participan.

Existen estudios que se reportan en México con la finalidad de analizar las representaciones, concepciones, actitudes, creencias, teorías implícitas, así como la transmisión tácita de valores con respecto al aprendizaje durante el proceso educativo. En estudiantes de educación superior se registran varias investigaciones. A continuación mencionamos las que consideramos más relacionadas con el tema de nuestro interés.

Covarrubias y Piña (2004) analizan las representaciones de estudiantes de psicología sobre la interacción con sus profesores, y cómo éstos atribuyen su aprendizaje a diferentes rasgos, cualidades o actitudes de sus profesores durante su formación profesional.

Covarrubias y Tovar (2005) investigan las percepciones y significados que los estudiantes asignan a las formas de evaluación que sus profesores emplean durante su formación profesional, y cómo éstas influyen en las formas o estrategias de aprendizaje con las que se acercan al conocimiento.

6.1 Estrategias didácticas

En la construcción del saber, la didáctica se constituye como el artífice que optimiza el proceso enseñanza-aprendizaje a través de la utilización de estrategias didácticas que propician el trabajo activo de los alumnos y su desarrollo intelectual. De igual manera debemos considerar que en nuestra labor como educadores debemos tener la capacidad de ser flexibles en cuanto a los contenidos curriculares buscando alternativas de enseñanza que favorezcan el aprendizaje significativo. Algunas estrategias didácticas son:

- Estudios de casos: El uso de casos como estrategia didáctica es de gran importancia en la educación en valores pues como señala la Secretaría de Educación y Cultura (1993, p.110-111), esta estrategia, principalmente, desarrolla el pensamiento, ayuda a pensar con serenidad y rectitud, y habilita en el análisis situacional. Su uso requiere que el maestro posea habilidad para cuestionar, ya que es en esta fase cuando el alumno se enfrenta a soluciones de problemas. El estudio de casos ayuda sustancialmente a desarrollar el intelecto, en su práctica, por medio de la prudencia. Esta Secretaría señala algunos pasos a seguir cuando se usa la estrategia análisis de casos. Ellos son lectura del caso, análisis de los hechos, identificar problemas, Propuestas de soluciones. Mitomanías, adicciones, vocaciones, violencia familiar son ejemplos de situaciones tipo que podrían ser estudiadas bajo esta estrategia.
- Dramatización: Es una de las estrategias más interactivas que se puede utilizar cuando se tiene como propósito educar en valores, puesto que ella permite al alumno acercarse de forma vivencial al contexto a estudiar e interpretarlo, lo que permite un aprendizaje significativo. Ramos (2004) señala que la dramatización estimula la participación activa del grupo. Para esta autora, el punto esencial radica en el modo como se facilite esta estrategia, ya que de no profundizar, clarificar y adaptar a la vida los valores que se pretenden vivenciar, quedará en un simple juego. El otro aspecto importante para el éxito de esta estrategia es el seleccionar o crear los temas adecuados al grupo y a la circunstancia específica. Es otra técnica que encaja perfectamente en el método Desempeño de Roles.
- Juegos Cooperativos. Los juegos cooperativos pretenden promover actitudes de cooperación y colaboración entre iguales (trabajo en grupos, respeto, entre otros). Esta estrategia se puede utilizar, como lo señala Vila (2005), en contextos como los siguientes:
- Situaciones de trabajo en grupo, donde el éxito o el fracaso sea siempre colectivo.
- Provisión de experiencias que permitan cuestionar las formas de relación entre los participantes.

Podría plantearse en esta estrategia el caso de la necesidad de dotar de recursos materiales al preescolar de la institución educativa donde se cursan los estudios, o la dotación de un hogar de cuidado para adultos mayores en la comunidad destacando la colaboración, solidaridad, respeto y amor que se merecen por su misma condición de niños, con toda una vida por recorrer, o de adultos con todo un caudal de vivencias, ejecutorias que merecen ser recompensadas, respectivamente. Estas dos tareas requieren el trabajo armónico, conjunto de todos los integrantes de un curso para alcanzar metas, dejando poco espacio para individualidades, la cooperación es un elemento fundamental.

Por otra parte, el trabajo en equipo proporcionará a cada miembro del curso un sentimiento de utilidad y a la vez será un insumo para construir el valor responsabilidad social y personal.

- Resolución de conflictos. Esta estrategia didáctica pretende que el alumno pueda plantearse una situación problemática de forma positiva, no huyendo del conflicto, sino promoviendo recursos para su gestión adecuada.

Vila (2005) presenta esta estrategia para:

- Resolver conflictos cooperativamente (Por ejemplo, ante una situación como la de qué hacer para ayudar a un compañero de clase que desea irse de su hogar debido a problemas de comunicación con sus padres): orientar el problema, definirlo, idear alternativas, valorarlas, aplicar la solución, evaluar las consecuencias.

- Potenciar las facultades de mediación y diálogo.

Indudablemente que estas estrategias abren un camino factible de seguir en los ambientes de aprendizaje de las instituciones educativas porque no requieren de alguna parafernalia educativa, basta la buena voluntad y disposición del docente para sacar provecho de las situaciones morales conflictivas cotidianas enfrentadas por los estudiantes en sus hogares, comunidades, escuela, aula de clase. Decidir cuál utilizar, hasta cuándo hacerlo y cómo hacerlo debe ser producto de una toma de decisiones fundamentada en una evaluación.

- Intercambios orales con estudiantes

Entrevistas: Permite expresar creencias, expectativas, actitudes, opiniones, o razonar de modo justificativo respecto a una determinada acción. Debates, asambleas y otros medios: los debates, asambleas, juegos, simulación, desempeño de roles, excursiones, crean situaciones en las que se intercambian y coordinan puntos de vista en y con el grupo, fomentando una mentalidad crítica e indagadora, son formas de trabajo cooperativas, en las que la participación de todos ayuda a descubrir normas mediante el diálogo y las aportaciones mutuas de razones. Estas situaciones de interacción ofrecen contextos y situaciones adecuadas para observar la manifestación y la progresiva incorporación o consolidación de actitudes, valores y normas a la vida cotidiana

Las estrategias didácticas planteadas basan su estructura en relación al planteamiento realizado por Chadwick (2001), el cual establece que aprendizaje que se promueve en los estudiantes es producto de la interacción de las disposiciones internas y su medio ambiente. De igual modo, el uso de las diferentes estrategias metodológicas empleadas por los docentes implica la reflexión, el análisis, la integración con sus alumnos en un marco participativo y orientan a una evaluación por procesos, en donde es importante la asesoría pertinente y oportuna, brindada por el docente para el desarrollo del proyecto.

Es por eso que al clarificar o sistematizar la didáctica utilizada por los docentes en la orientación del trabajo integrador se puede decir que predomina el procedimiento colectivo, sin descartar la importancia del trabajo individual. Así mismo, los resultados demuestran que para este trabajo se requiere el empleo de una amplia combinación de métodos y estrategias de enseñanza.

6.2 Conclusión

La educación, en todos sus niveles, debe contribuir al logro del pleno desarrollo de la personalidad del educando, lograrlo es responsabilidad primogénita del docente como elemento del binomio que posee mayor madurez y herramientas didácticas aprendidas en la formación docente, y consolidadas en el ejercicio profesional.

El análisis de los planteamientos realizados en este trabajo evidencia que para la enseñanza de los contenidos curriculares en las materias que integran el área de desarrollo humano, más que una expectativa o aspiración social y personal, pueden y deben llegar a ser una realidad formativa palpable y de provecho pedagógico para los jóvenes en cada centro educativo, a través de la concreción de diversas acciones que contribuyan favoreciendo el proceso de enseñanza aprendizaje.

Es por eso que es importante adoptar una metodología y el modelo de evaluación para la implementación de estrategias didácticas que facilite la educación, que sean herramientas versátiles en cada situación educativa particular y de necesidad individual. De aquí la importancia de comprender que todo acto educativo es una práctica social e intersubjetiva, que el estudiante no es un ermitaño ni construye sólo los conocimientos, y que en la interacción continua en el aula, tanto el papel del alumno como el del profesor son fundamentales. Del primero se espera que identifique, analice y reelabore los datos de conocimiento que recibe, y los incorpore en su horizonte mental en estructuras definidas y bien coordinadas, por lo que es esencial su atención, empeño y esfuerzo. Del segundo, se espera ponga cuidado en orientar la enseñanza de manera que se articule con los intereses de sus alumnos, con la intención de que la misma se desarrolle en una esfera de entendimiento y significación, por lo que su función principal es mostrar comprensión e interés. Como indica Carvajal (1993), entre las funciones importantes del docente está manifestar actitudes positivas hacia su trabajo en aspectos tales como el estudio y el gusto por la ciencia. Por lo tanto concluimos que para promover un aprendizaje significativo no basta con orientar y guiar la enseñanza a partir de las habilidades intelectuales, el nivel de competencia, los conocimientos previos de los estudiantes, sus estilos de aprendizaje o hábitos de estudio, sino que en la mediación y construcción del conocimiento conjunto en el aula, además de considerar el pensamiento o representaciones de los profesores, se hace insoslayable considerar las expectativas, motivaciones e intereses de los estudiantes.

6.3 Referencias

Anderson, Richard. (1985). *Psicología educativa*. México: Trillas.

Abric, Jean-Claude. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. París: Presses Universitaires de France.

Carvajal, Carlos. (1993). *Características afectivas ideales del docente universitario*. *Educación*. Vol. 17, núm. 1, pp. 25–29.

Coll, C (1992): *Psicología y currículo*. México: Paidós.

Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Coll, C. y Miras, M. (1993). *La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: Alianza.

Covarrubias, P. Tovar, I. Las representaciones de los estudiantes sobre la evaluación de su aprendizaje, en Miguel Ángel Campos (coord.), *La construcción del conocimiento en el contexto educativo*, México, CESU-UNAM, en prensa.

Covarrubias Papahiu, Patricia; Piña Robledo, María Magdalena. La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XXXIV, núm. 1, 1er. trimestre, 2004, pp. 47-84. Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México.

Chadwick, C. (1993). *Principios básicos de currículo: definición, constantes, enfoques y concepciones*. Santiago: The Chadwick Group.

López, Torres y Castillo. 2007. Aprendizaje y desarrollo humano. Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653n. ° 44/3 – 25 de octubre de 2007. EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de www.rieoei.org/deloslectores/1901Perez.pdf

Ramos, M. (2004). *Valores y Autoestima*. Venezuela: Universidad de Carabobo. Recuperado de www.servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/educacion-en.../v1n72007-3.pdf

Ventura, M. (1992). *Actitudes, Valores y Normas en el Currículo Escolar*. Madrid-España: Editorial Escuela Española, S.A.

Vila, E. (2005). *Educación en Valores, Educación por los Derechos Humanos: La Reflexión y el Diálogo como Estrategias Mediadoras para la Prevención y Resolución de Conflictos*. Universidad de Málaga, España.

Implementación de Estrategias para Potenciar la Función Docente y lograr de los estudiantes Profesionales Competentes

Irene Gutiérrez & María Corona

I. Gutiérrez & M. Corona

Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic, Nayarit. México.

J. Peña, S. González, (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2015.

Introducción

La educación es la búsqueda del sentido del hombre, un proceso de transferencia y adquisición de la cultura que permite a las nuevas generaciones conocer y aprovechar el legado de sus antecesores, ejercer una acción creadora sobre su propia realidad. La cultura misma implica un proceso educativo, que tiene como finalidad mejorar la calidad de vida en las sociedades, permite generar nuevas expresiones de cultura y proporciona la oportunidad a los seres humanos para ser protagonistas de su propia historia. El artículo 3º Constitucional orienta el desarrollo de la Educación en México, por lo que debe basarse en principios que aseguren la armonía de relaciones entre educandos y educadores buscando el desarrollo en la capacidad y aptitudes de los educandos para aprender, teniendo como reto que sean competentes al insertarse en el campo laboral, dando respuesta a las necesidades que plantea la sociedad. Las universidades siempre han tenido un papel preponderante en la generación del conocimiento, por tanto en este nuevo escenario deben reinventarse y transformarse para apoyar de forma flexible a la sociedad. Para la UNESCO (1996), la “pertinencia en educación” consiste en ser capaz de responder a las necesidades de un individuo en su contexto, cuidando las relaciones existentes entre los contenidos, los métodos de enseñanza, las características socioculturales y la posibilidad de aprender de los individuos y conglomerados sociales a los que se dirige la educación.

Para Paulo Freiré (1978) "la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo". La educación algunas veces se ha caracterizado por ser responsable del deterioro intelectual de la población, en lugar de lograrla como un proceso que estimula en el alumno su potencial de vitalidad en los aspectos teóricos y prácticos de la inteligencia, la disponibilidad hacia los otros y el compromiso social” (Bertín, 1995). Es necesario que el modelo educativo reconozca las diferencias individuales de los alumnos, en los procesos de enseñanza aprendizaje, para ello el docente debe propiciar espacios en los cuales el estudiante pueda compartir sus experiencias. También se deben de lograr cuerpos académicos consolidados, para realizar investigaciones que propicien la innovación académica así como la generación de nuevo conocimiento, apoyándose en las tecnologías de la comunicación y la información (TICs) (Vargas, 2009). Por todo lo que plantearemos a continuación se espera que en un futuro la formación profesional sea capaz de conjugar los saberes pragmáticos y empíricos con los teóricos metodológicos. Para ello los encargados de la educación superior deberán repensar su papel y misión a fin de establecer sus estrategias para lograr en un futuro un desarrollo sustentable, con cultura de paz, en una ética global (Vargas, 2009).

8 Desarrollo

Competencias. El proceso de globalización en la educación hace necesario que las universidades, generen cambios, tendientes a elevar la calidad y pertinencia, por ese motivo, en la Universidad Autónoma de Nayarit se inició un proceso de reforma que vino a revolucionar el quehacer académico, se llevó a cabo tomando en cuenta las características que deben reunir las universidades, en base a lo considerado por la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior ANUIES (Morales, Nolasco y Ansaldo 2004).

El modelo educativo basado en competencias, despertó interés y suspicacia entre los docentes, porque era nuevo en el ámbito universitario, dado su origen laboral (Cazares, 2009). Por esta razón las universidades lo han definido de distintas maneras, principalmente como una aplicación reflexiva de los saberes, cognitivos, actitudinales y meta cognitivos, de tal manera que al apropiarse el estudiante de tal conocimiento lo pueda transferir en diferentes contextos, lo que le permite transformar la realidad.

Una opinión generalizada denota que se ha convertido en un puente entre la educación y el mundo laboral, esta definición se considera apropiada porque permite al alumno actuar de acuerdo a la situación en la que se encuentre, tanto en su desempeño de estudiante como a nivel profesional (Manuel Castell 2001). Sin embargo si se toma en cuenta lo que mencionan Arzate, Arriaga y Trejo (2003), que en México la enseñanza superior se ha centrado en la formación para el trabajo y de forma exclusiva la enseñanza por competencias se ha centrado en saber hacer, se estaría descuidando el saber ser y se estaría formando sólo personal capacitado para incorporarse a la empresa, lo que constituiría un error porque al alumno deberá formarse de forma integral para la vida, reforzando los valores y la ética. Porque como mencionan (López y Alzate, 2012) actualmente existe una crisis de ética en el quehacer del hombre que se fundamenta y se sostiene en el egoísmo y la autosuficiencia del yo, que hace que el individuo se despoje de todo sentido de humanidad en el afán de triunfar. Lo que en el caso concreto de las ciencias de la salud, el hecho de que los profesionales no tengan valores éticos y morales bien fundamentados, contribuye a que no se les dé un trato digno a los pacientes, lo que impide afrontar los retos actuales.

8.1 Docentes

Debido a los cambios vertiginosos de la globalización, es necesario que los docentes estén debidamente preparados y actualizados en todos los ámbitos de su competencia, sobre todo que conozcan verdaderamente como están desempeñando su labor profesional, esto es cómo enseñan y cómo aprenden sus alumnos, fomentando tres cualidades: la ejemplaridad, la autoridad moral, la madurez afectiva (Schmelkes, 2001; Martín Ortega, 2009; OCDE, 2011). En Finlandia, el país más exitoso en las pruebas PISA, el modelo educativo se basa en premisas muy simples: profesores motivados, con reconocimiento social y con la conciencia de que ellos son los responsables de que el estudiante aprenda; saben con precisión lo que debe saber un estudiante en cualquier momento a lo largo de su formación; un buen maestro demostrará tener competencia en el conocimiento, la pedagogía y didáctica que emplea, es la clave que determina qué tan bien aprenderán los alumnos, siendo esté la figura modélica del aula (Uribe, 2005). En este rubro la UNESCO (2006) propone cuatro componentes fundamentales para una formación docente innovadora.

1. Tener una actitud de responsabilidad, y deseo de transmitir sus conocimientos y experiencia a los alumnos. Para ello es necesario que prepare estrategias de enseñanza. Las cuales son definidas por Pacheco (2008) como los métodos, técnicas, procedimientos y recursos que el docente planifica de acuerdo con las necesidades de sus alumnos, con el objetivo de potencializar el proceso de enseñanza aprendizaje. Es importante mencionar que el docente tiene la obligación de hacer que el alumno investigue, descubra y comparta sus ideas.

El mismo autor manifiesta que para ello debe tomar en cuenta elementos indispensables como son: (a) la motivación (b) los intereses (c) ambiente (d) posibilidades que tiene el estudiante de modificar su comportamiento, entre otras cosas. De esta manera podrá planear las estrategias que sean más convenientes para lograr que el aprendizaje se lleve a cabo. También se debe tomar en cuenta la diversidad de los estudiantes y las inteligencias múltiples. (Pacheco, 2008).

2. Que las instituciones los reconozcan como entidades de cambio, comprometidos con la mejora del proceso formativo, en función de dónde se sitúa el entorno social y geográfico y su marco histórico (formación antes y durante el la contratación) para que los profesores estén acorde a las necesidades que marcan los ejes sustantivos que gobiernan la educación.
3. No solo tomará en cuenta los conocimientos disciplinares sino también hará aportes pedagógicos y organizacionales.
4. Es necesario que conozca el marco teórico que oriente el diseño y defina las estrategias de intervención implementadas.

Alumnos.

Requieren una educación que sirva para realizarse intelectualmente y de manera práctica en su vida cotidiana presente y futura, además de otorgar conocimientos y actitudes para comprometerse con el cambio de su entorno. Uno de los problemas de la educación actual es que en lugar de propiciar en ellos la formación crítica y reflexiva, reciben como herencia hábitos de inhibición intelectual que los hacen sumamente pasivos (Entwistle, N., Y Marton, F 1994).

Por lo anterior se entiende que las estrategias de aprendizaje son cualquier proceso que permita al estudiante hacer suya la nueva información y con ello adquirir un mejor aprendizaje (Díaz Barriga, Monereo, 2000).

Puntos frágiles:

1. Los estudiantes observan la escuela como un espacio en el que se aprenden cosas, pero también en el que transcurre la vida juvenil. Es una etapa lúdica donde el placer es estar juntos, en la que se desarrolla una cultura comunitaria y se acentúan diferencias. Estudiar juntos, hacer deporte, escuchar música, bailar, ir al cine, hacer teatro.
2. Al final del bachillerato los estudiantes deciden qué van a ser y hacer en la vida, por tanto la orientación vocacional es crucial para los jóvenes, ya que avanzan en unidades académicas que no son de su satisfacción y dan como resultado alumnos apáticos, desinteresados, que se aplican necesariamente sin la pasión que requieren.
3. El aprendizaje de disciplinas científicas y humanísticas no se atienden como de máxima relevancia: no se enseña a abstraer y a reflexionar, a adquirir el hábito de la lectura, compromiso con el trabajo; promover la creatividad y conectar a los jóvenes con sus talentos individuales, para así elevar los estándares académicos y formar personas capaces de innovar, crear, indagar, proponer y resolver, que cuenten con una identidad propia y cultural que les permita funcionar.
4. El papel de las TICS en la educación debe avanzar continuamente, de ser un medio en el que se provee de información, a un medio que permita descubrir y florecer las distintas habilidades cognitivas, reflexivas y comunicativas.
5. El verdadero aprendizaje depende de emociones, valores e ideas, no de datos o hechos (PsychologyToday, 2010).

8.2 Estrategias

Autores como John Nisbeth, Maureen Priestley, Monereo y Jones Beau, dan a conocer diferentes enfoques de lo que son las estrategias. (Maureen Priestley 2000) las define como "el arte de proyectar o de ejecutar planes con miras al logro de un objetivo". (Jonh Nisbeth 2000) dice, que son esencialmente un método para aprender una tarea o más generalmente para alcanzar un objetivo, que cada estrategia utilizará diversos procesos en el transcurso de su operación" y para Jones Beau, las estrategias "representan un conjunto de diversas actividades que sirven para organizar la información, como el agrupamiento y el esquema, incluyendo el esquema gráfico" (Beau Fly Jones, 2000) además afirma que "los alumnos deben adquirir varias dimensiones de información sobre las estrategias que emplean, que además necesitan saber cuál es la estrategia, cómo aplicarla, cuándo y dónde utilizarla"(Ibídem). Las estrategias de aprendizaje "son un proceso de toma de decisiones, en los cuales el alumno elige y recupera de manera coordinada los conocimientos que necesita para cumplir con un determinado objetivo.

Por lo anterior se entiende que las estrategias de aprendizaje son cualquier proceso que permita al estudiante hacer suya la nueva información y con ello adquirir un mejor resultado, estas deben contener un "sistema de regulación" (Díaz y Monereo, 2000) con los siguientes aspectos:

- Reflexión consciente: el estudiante debe reconocer los objetivos que desea alcanzar.
- Planificación: formular lo que se va a hacer en una determinada situación de aprendizaje.
- Realización: el estudiante las realiza y aplica en el momento que considera oportuno.

Evaluación: para identificar las decisiones que pudieron haber sido tomadas inadecuadamente y estar en disposición de corregirlas. Las más usuales son:

1. Formulación de cuestiones. Establecer hipótesis, fijar objetivos y parámetros a una tarea, identificar la audiencia de un ejercicio oral, relacionar la tarea con trabajos anteriores, etc.
2. Planificación. Determinar tácticas y calendario, reducir la tarea o problema a sus partes integrantes, decidir qué habilidades físicas o mentales son necesarias.
3. Control. Intentar continuamente adecuar los esfuerzos, respuestas y descubrimientos a las cuestiones o propósitos iniciales.
4. Comprobación. Verificar preliminarmente la realización y los resultados.
5. Revisión. Rehacer o modificar los objetivos o incluso señalar otros nuevos.
6. Autoevaluación. Valorar finalmente tanto los resultados como la ejecución de la tarea.
7. Metacognición. Reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje (Cooper, 1990; García, Cordero, Luque y Santamaría, 1995; Shuell, 1988).

Una de las metas primordiales de la educación, debería ser optimizar la creatividad de los individuos y el desarrollo de sujetos auto evaluadores de sus propios procesos mentales. Los cuales se podrían resumir en tres aspectos: a) que las escuelas se preocuparan por enseñar a aprender con eficacia, b) que dicha enseñanza debe estar inscrita en el currículum y c) que sea un aprendizaje más específico, basado en las necesidades individuales de los alumnos (Nisbet y Schcksmith, 1990, p. 28-29). Las estrategias de aprendizaje apuntan casi siempre a una finalidad, representan habilidades de un orden superior, que controlan o regulan las habilidades más específicamente referidas a las tareas. Son de una naturaleza más general, esa clase de actividades (como planificar y comprobar) que los alumnos volverán a necesitar en diferentes situaciones y problemas (Nisbet y Schcksmith, 1990).

Propuestas.

Docentes.

La meta es conseguir que la figura del maestro goce de plena confianza y respeto en la sociedad (Marcelo García, 1994). *Las características de este profesor eficiente pueden resumirse a partir de aspectos más relevantes y aparecen con mayor constancia en las propuestas del profesor eficiente:* La primera es que el docente presente una actitud de responsabilidad, deseos de transmitir sus conocimientos y experiencia a los alumnos. Para ello es necesario que el docente prepare estrategias de enseñanza. Las cuales son definidas por Pacheco (2008) como los métodos, técnicas, procedimientos y recursos que el docente planifica de acuerdo con las necesidades de sus alumnos, con el objetivo de potencializar el proceso de enseñanza aprendizaje. Diversas estrategias de enseñanza pueden incluirse antes (pre-instruccionales), durante (co-instruccionales) o después (pos-instruccionales) de un contenido curricular específico, ya sea en un texto o en la dinámica del trabajo docente. En ese sentido podemos hacer una primera clasificación de las estrategias de enseñanza, basándolos en su momento de uso y presentación (Beau F. J. 2000).

1. Al interior de las Unidades académicas debe existir un balance adecuado de juventud y experiencia. Se necesitan nuevos maestros sí, pero es de más valor aprovechar la experiencia de los académicos de mayor antigüedad (*Mota Enciso, 2002*).
2. Identificación con su tarea, como docente debe conocer estrategias generales y particulares de enseñanza (educación), su programa (disciplina) y como este se vincula con las demás asignaturas y perfil de egreso.
3. Una actitud de profundo respeto hacia sus alumnos, por su calidad ético-moral que se manifieste con madurez afectiva y equilibrio interior.
4. Ser Profesional, responsable y creativo, adoptando nuevas tecnologías (tomografías, simuladores, radiovisiografía entre otros) que pueden facilitar y acelerar el aprendizaje auxiliando al alumno a desarrollar hábitos de estudio, investigación y trabajo eficiente.

Las metas y propósitos de la enseñanza.

1. Desarrollar adecuadamente la función tutora y orientadora de sus alumnos.
2. Ayudar a sus alumnos a desarrollar hábitos y habilidades de trabajo independiente, inculcando metas elevadas con estrategias adecuadas.
3. Mantener y establecer reglas apropiadas de conducta académica y social en la clase.
4. Relacionarse de una manera efectiva con su entorno extraescolar y con la comunidad.
5. Trabajar de manera participativa con otros docentes en cuerpos colegiados para consensar las estrategias propuestas con base en las necesidades detectadas.
6. El trabajo en academias tiene el propósito de consensar el desarrollo que se debe realizar al interior del aula.
7. No obstante, algunos docentes no llevan a cabo lo propuesto. En este sentido podemos encontrar dos vertientes (a) profesores que han malentendido lo que significa educar por medio del sistema de competencias y le dejan la responsabilidad total al alumno en el desarrollo de los temas, (b) otros que no confían en el nuevo modelo y continúan impartiendo su cátedra de manera tradicional, (c) desinterés del docente por el avance del alumno.
8. Someter a los postulantes a un examen de oposición para que realmente justifiquen su estancia y/o aceptación al interior del cuadro básico docente.
9. La promoción profesional de los docentes debería efectuarse con base a su desempeño, tanto en sentido vertical como horizontal, dentro del mismo cuerpo docente.
10. Adoptar una conducta “andragógica” en vez de “pedagógica”.
11. Entregar retroalimentación positiva.
12. Establecer metas realistas, en base a contenidos nucleares.
13. Utilizar metodologías participativas, propiciando la interacción entre estudiantes.
14. Enseñanza directa de habilidades y competencias clínicas.
15. Evaluar altos niveles cognitivos, con instrumentos adecuados (listas de cotejo o verificación, diarios vivos, HC, rubricas, entre otros).
16. Consolidar convenios para posibilitar la movilidad entre instituciones, sistemas, modalidades educativas y programas académicos.

Alumnos.

1. Perfil de ingreso: un aspecto que se ha descuidado en gran manera, es el perfil de ingreso del estudiante, ya que este si no tiene la vocación y las habilidades necesarias para estudiar una profesión, difícilmente se podrá involucrar en todo lo que concierne al desempeño de ella. Por esta razón una de las propuestas es que, se respete el perfil que se tiene establecido, para el ingreso en cada una de las licenciaturas. Porque de otra manera tal vez nuestro producto, por así decirlo será deficiente.

2. Orientación vocacional: en el nivel medio superior es insuficiente y deficiente.
3. Además la posibilidad de poder seleccionar tres Unidades Académicas del área solicitada, supeditados al valor de un puntaje, el cual es establecido de acuerdo a la Unidad Académica; lo que genera el establecimiento de una diferencia de estatus marcado en las distintas unidades académicas del área. Concediendo así a una escuela de mayor categoría por un simple puntaje, ocasionando que el alumno se inscriba en la Unidad Académica donde alcanza por el puntaje obtenido y no para la que realmente tiene vocación. Existe el riesgo de que tengamos dentistas, con vocación de médicos, o enfermeras con vocación de dentista, sólo por poner ejemplos.
4. Otro de los riesgos es un problema que se ha suscitado en las distintas Unidades Académicas, es la deserción, por una mala elección de licenciatura o simplemente el no ejercicio de su profesión, dando como resultado un recurso mal invertido al quitar la oportunidad a quien realmente se inclinaba por esa profesión.
5. El rezago escolar es marcado por el tiempo que se les da para la conclusión de su trayecto curricular.

Propuestas administrativas:

1. A partir de la Reforma se anexa de manera general y provisional para todas las unidades académicas el Tronco básico Universitario (TBU) con el propósito de que el alumno reforzará conocimientos introductorios del perfil por competencias que pertenece a media superior, actualmente llevamos 11 años y continúa.
2. El Tronco Básico de Área (TBA) en cambio es necesario para sustentar cualquier profesión, más se ha utilizado como base de flexibilidad en cada área (salud), sin tomar en consideración que cada Unidad Académica lo aplica acorde a sus propias necesidades e intereses provocando en los estudiantes falsas expectativas ya que solo lo utilizan para el cambio de unidad académica, que pocas veces logran, aumentando el índice de rezago, deserción y/o el logro de un producto inadecuado en su perfil de egreso lo que conlleva a un profesionista frustrado.
3. Contar con nuevos sistemas de créditos que facilitan la obtención de reconocimientos intermedios y la convalidación de competencias adquiridas de manera formal.
4. Una inadecuada orientación vocacional en el nivel medio superior, aunado a la posibilidad de poder seleccionar tres Unidades Académicas del área solicitada, ocasionan que el alumno se inscriba en la Unidad Académica donde alcanza el puntaje obtenido y no para la que realmente tiene vocación. Existe el riesgo de que tengamos dentistas, con vocación de médicos, o enfermeras con vocación de dentista, sólo por poner ejemplos. Otro de los riesgos es un problema que se ha suscitado en las distintas Unidades Académicas, que es la deserción. Así como también el rezago escolar, y el no ejercicio de su profesión.
5. No deben existir las opciones múltiples para acceder a las unidades académicas, menos aún ofrecer diferentes puntajes para cada una de ellas ya que ello provoca que, se cree un estatus académico mayor o devaluación del mismo, concediendo así a una escuela de mayor categoría por un simple puntaje, además el alumno se conformará con la que logre acceder y no la que tiene vocación, provocando que el que realmente la tiene pierda su oportunidad.
6. Por lo tanto el estudiante de licenciatura debe tener vocación en la opción elegida, donde demuestre sus aptitudes y habilidades necesarias, de no ser así, difícilmente se podrá involucrar en todo lo que concierne al desempeño de ella.

Por esta razón se debe respetar el perfil que cada unidad Académica tenga establecido, para que el alumno se convenza de su perfil y la selección sea adecuada.

7. El trabajo en academias tiene el propósito de consensar el desarrollo que se debe realizar al interior del aula. Iniciando con la actualización de los programas, implementación de estrategias de acuerdo a los contenidos del programa, capacitación y actualización de los docentes que la conforman, determinación de los criterios de evaluación, diseño de los instrumentos de evaluación.

8. No obstante aun cuando existe consenso en academias, algunos docentes no llevan a cabo lo propuesto. En este sentido podemos encontrar dos vertientes (a) profesores que han malentendido lo que significa educar por medio del sistema de competencias y le dejan la responsabilidad total al alumno en el desarrollo de los temas, (b) otros que no confían en el nuevo modelo y continúan impartiendo su cátedra de manera tradicional, (c) desinterés del docente por el avance del alumno.

A pesar de que se han impartido diferentes cursos en la Unidad Académica para que incurriera de manera efectiva en el modelo establecido desde 2003, y a once años todavía se percibe esta resistencia.

Por esta razón se propone tomar acciones drásticas que propicien una respuesta positiva en su desempeño. No obstante a los maestros que si llevan a cabo las labores de manera eficaz, no se les estimula y a los que no lo hacen son estimulados, lo que da como consecuencia, que se cree un ambiente hostil entre docentes.

9. La administración no toma en cuenta el perfil de los docentes para asignarle unidades de aprendizaje, lo que lleva a que el alumno destaque más que el maestro, ocasionando baja credibilidad hacia el maestro y falta de interés por parte del alumno.

10. Dependientes del currículo: Establecer puntualmente los contenidos esenciales evitando la sobrecarga de información, armonizadas con el perfil de egreso y con metodologías centradas en el estudiante.

8.3 Conclusiones

Una de las mejores formas de vincular la universidad con la sociedad es a través de la prestación del servicio social; este medio es el instrumento natural que permite a los estudiantes entrar en contacto directo con las necesidades de la sociedad y poner a su disposición sus conocimientos, habilidades y destrezas para la solución de problemas, además de ampliar su etapa formativa, al fomentar en ellos una conciencia cívica, de servicio y retribución a la sociedad.

8.4 Referencias

Aspe B (2011). *La agenda digital de educación agenda digital de educación en la agenda digital de México*. Secretaría de Comunicaciones y Transportes, México. Recuperado de http://basica.sep.gob.mx/seb2010/pdf/ministros2011/niba_reesg.pdf.

Arzate, S. Arriaga, E. Trejo J. *Formación por competencias: transformación del binomio universidad-empresa Tiempo de Educar*, vol. 11, núm. 22, julio-diciembre, 2010, pp. 251-269, Universidad Autónoma del Estado de México México.

Ausbel, D. P. et. Al. (1986). *Teorías del Aprendizaje en constante con las Teorías de la enseñanza*. En: Documento Enseñanza Aprendizaje en los Sistemas Abiertos y/o a Distancia. Universidad de Guadalajara. Guadalajara. Jalisco 1995.

- Ayuste, A. (1999). *Planteamiento de la pedagogía crítica*. España: Biblioteca de Aula.
- Baúl, A (1974). *Aprendizaje en ideología y familia*. Argentina. Editorial Karcigeman.
- Beau F. J. (2000). *Estrategias para enseñar a aprender*. Argentina: AIQUE.
- Brie, R. J. (2001). *Los hábitos del pensamiento riguroso*. Universidad Autónoma de Guadalajara: Folia Universitaria.
- Calaprice, A. Psychology. Today, recuperado de www.psychologytoday.com/blog/imagine/201003/einstein-creative-thinking-music-and-the-intuitive-art-scientific-imagination
- Castellanos Castellanos, A. R. (1996). *La necesidad de un nuevo paradigma educativo en México*. Guadalajara, Jal.
- Castellanos Manuel, (2011). Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude/Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Yout Manizales, Colombia. Vol. 9, No 1, enero-junio de 2011
- Cazares, L. (2009). *Planeación y evaluación basada en competencias*. México: Editorial Trillas.
- Cooper D. *Como mejorar la comprensión lectora*. Antonio machado, 1990. ISBN 9788477740735. Recuperado de <http://mx.casadellibro.com/libros-ebooks/david-e-cooper/65370>
- García Marcelo. La formación y el desarrollo profesional del profesorado. (1994). Hacia una nueva cultura profesional Barcelona. Grao, de Serveispedagògics. Marcelo García. C. Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona.
- Díaz Barriga, F. (1998). *Estrategias docentes par aun aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo, Revista Electrónica de Investigación Educativa, (5) 2, recuperado De <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>.
- Díaz-Barriga, A. (2006). Las pruebas masivas. Análisis de sus diferencias técnicas, Revista Mexicana de Investigación Educativa, abril-junio (11) 29, pp. 583-615, recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002912.pdf>.
- Enkvist, Inger (2010). El éxito educativo finlandés. Recuperado de http://www.red2001.com/congreso/documentacion/inger_enkvis_t_el_exito_educativo_finlandes.pdf.
- Entwistle, N., y Marton, F (1994). *Knowledge Objects: Understandings Constituted Through Intensive Academic Study*. British Journal of Educational Psychology, 64, 161-178.
- Freire, Paulo. (1978). *La educación con práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- González, Ernesto. (2009). *Algunos observatorios de educación superior en Latinoamérica*. París: UNESCO.

INEGI (2010). *Estadísticas sobre disponibilidad y uso de tecnología de información y comunicaciones en los hogares*. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/encuestas/especiales/endutih/2010/endutih2010.pdf.

Morales, E. Nolasco S & Anzaldo, E. (2004). *La reforma académica en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) avances y obstáculos*. Recuperado de: <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%205/Mesa%201/ponencia-5-nayarit.pdf>.

Morales, E. Nolasco S & Anzaldo, E. (2004) *La reforma académica en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) avances y obstáculos*. Recuperado de: <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%205/Mesa%201/ponencia-5-nayarit.pdf>.

Mota Enciso, F. (2002), *Diseño de un sistema de evaluación del desempeño docente*. Universidad Autónoma de Guadalajara.

Mota Enciso, F. (2000). *Reflexiones en torno al desarrollo de habilidades de pensamiento*. Revista Academia. No. 15. México: UAG

Nisbeth, J. (2000). *Estrategias de aprendizaje*. México: Santillana.

Pacheco M. (2008) *Estrategias de enseñanza. Comunidades virtuales de aprendizaje colaborativo*. Recuperado de: <http://portal.educar.org/foros/estrategias-de-ensenanza>
<http://www.uan.edu.mx/es/cirujano-dentista>.

Psychology Today, recuperado de www.psychologytoday.com/blog/imagine/201003/einstein-creative-thinking-music-and-the-intuitive-art-scientific-imagination. Redecker et al. (2011), "The Future of Learning: Preparing for Change", Institute for Prospective Technological Studies, Luxemburg Publications Office of the European Union.

Priestley, Maureen. (2000). *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*. México. Psychology Today. Recuperado de www.psychologytoday.com/blog/imagine/201003/einstein-creative-thinking-music-and-the-intuitive-art-scientific-imagination

Sanches, Freiré, Hernani y Fiori. (1978). *Una pedagogía para el adulto educación liberadora* Madrid: Zero.

Schmelkes, Sylvia. *Intercultural y educación de jóvenes y adultos la autonomía escolar y la evaluación educativa en México perspectivas*, vol. XXXI, n° 4, diciembre 2001.

UNESCO, (1996) *Atención a los alumnos con necesidades educativas específicas para alumnos súperdotados, ministerio de educación y ciencia*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1996). *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*, UNESCO, París.

UNESCO (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente: Guías de Planificación*. Recuperado de <http://www.unesco.org/uy/ci/fileadmin/comunicacion-informacion/lastecnologias.pdf>

UNESCO (2005). *Educación para todos. El imperativo de la calidad*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/gmr_download/es_summary.pdf,

UNESCO.(2010). *Transforming American Education Learning Powered by Technology*. Department of Education: UNESCO. Recuperado de

http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/usa/usa_netp_2010.pdf.

Uribe, M. Protagonismo docente en el cambio educativo. Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura:Revista PRELAC N° 1/ julio 2005.

Vargas J. (2009). *La educación del futuro, el futuro de la educación en México. Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas U de G. México. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/02/jgvh.htm>

Creación de la coordinación de actividades culturales y deportivas en las unidades Académicas de Nivel Superior

Marcela Camarena & María Cossío

M. Camarena & M. Cossío
Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic,
Nayarit. México.

J. Peña, S. González, (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2015.

Introducción

La coordinación de actividades culturales y deportivas de la Unidad Académica del Sur, Campus Ixtlán, tiene como propósito en colaboración con los docentes el de establecer y desarrollar actividades para difundir y programar la promoción cultural y deportiva que respondan a las necesidades de los estudiantes. Las actividades culturales y deportivas son aquellas que al momento de desarrollarse o competir ya sea de manera individual faciliten la convivencia e integración a través del trabajo en equipo, también el rescate de nuestras raíces y tradiciones, a través de la coordinación de actividades deportivas y culturales que tiene la responsabilidad de generar un ambiente propicio para que los estudiantes se organicen en grupos y canalicen sus energías en diversas actividades, con el fin de que el estudiante desarrolle una educación integral en su formación profesional.

Dentro de los compromisos de la Coordinación de Actividades Culturales, junto con la Coordinadora General, los Coordinadores de los Programas Académicos de Derecho, Informática, Ciencias de la Educación y Psicología, como también los Coordinadores de Tutorías, el Comité Estudiantil y los docentes, es generar una mentalidad abierta a la cultural y del deporte, debiendo de incluir estas actividades orientadas a la salud y el bienestar social para una formación integral en el estudiante de la Unidad Académica del Sur, Campus Ixtlán.

9 Desarrollo

En el 2001 surge la coordinación de actividades culturales y deportivas, en la Unidad Académica del Sur, Campus Ixtlán, de la Universidad Autónoma de Nayarit, con el fin de ofrecer una educación integral a los estudiantes para que adquieran, a través de las actividades culturales y deportivas, habilidades o destrezas como:

- Organizar eventos de exhibición y concurso.
- Participar en los eventos programados para la conmemoración de fechas importantes.
- Participación en desfiles.
- Realizar exposiciones de los diferentes ámbitos de la cultura.
- Gestionar la participación de conferencistas en las diferentes disciplinas.
- Organizar actividades culturales para fomentar la formación integral del estudiante.
- Organizar eventos y torneos deportivos.
- Participar en los eventos deportivos a nivel regional y estatal.

Estas tienen como propósito fomentar el desarrollo integral del alumno en el ámbito cultural, deportivo, artístico, cívico y recreativo además de los conocimientos disciplinares, una serie de habilidades, valores, actitudes y competencias capaces de traducirse en: habilidades genéricas, competencias y capacidades para el trabajo. Uno de los cometidos de la Universidad Autónoma de Nayarit, es hacer que el estudiante sea reflexivo, analítico y crítico de los espacios culturales que lo rodean y con los elementos que posibiliten la reconstrucción de estos a partir de una actitud propositiva en cualquier contexto. Para apoyar estos objetivos se crea la Coordinación de Actividades Culturales y Deportivas, en donde su función principal es la de integrarlos, para que sociabilicen y por medio de equipos de trabajo se organicen y puedan llevar a cabo las diferentes actividades a realizar tanto culturales, deportivas y de labor social dentro y fuera de la institución.

Justificación TI VOS. Incrementar la participación de los jóvenes en actividades sociales que se realizan en la institución, así como impulsarlos a realizar actividades culturales y deportivas dentro y fuera de la misma. El desarrollo de diversos cursos y talleres extraescolares que les ayudan a fortalecer su educación integral académica, los cuales tendrán que aplicarse al campo educativo.

Establecer las actividades a desarrollar para difundir y programar la promoción cultural y deportiva que respondan a las necesidades de los alumnos y de los demás miembros de la Unidad Académica del Sur, Campus Ixtlán.

Convenios con diversas instituciones públicas y privadas que le permitan al estudiante acercarse con el sector productivo y diversos sectores sociales, ayudándole a incrementar sus conocimientos y desarrollar sensibilidad en su capacidad humana.

Objetivos:

Objetivo general.

- Desarrollar actividades deportivas y culturales que enlacen a los estudiantes y docentes dentro y fuera de la Unidad Académica del Sur, Campus Ixtlán, con el sector público, privado, cultural y social estableciendo un diálogo permanente entre esta y su entorno.

Objetivos específicos:

- Impulsar las actividades culturales y deportivas para una formación profesional integral del alumnado.
- Vincular la Unidad Académica del Sur, Campus Ixtlán, con otras instituciones educativas para la promoción cultural y deportiva.
- Fortalecer sus conocimientos a través de ética y valores que estarán orientados a incrementar su identidad universitaria y compromiso social en su entorno.
- Informar a través de la Gaceta "*Letras del Sur*", de lo más relevante del conocimiento y de las actividades deportivas y culturales, generado en el interior el fortalecimiento de alumnos y docentes de la Unidad Académica del Sur, Campus Ixtlán.

Durante el ciclo escolar se efectúan eventos deportivos y culturales en la UASI, a través de la Coordinación de Actividades Deportivas y Culturales como:

Actividades Culturales:

- Presentaciones de libros.
- Conferencias.
- Seminarios.
- Conciertos.
- Obras de teatro.
- Exposiciones.
- Talleres:

Actividades Deportivas:

- Baloncesto.
- Fútbol rápido.
- Voleibol.
- Atletismo.

Actividades Sociales:

- Fiesta de bienvenida.
- Desfiles.
- Posadas.
- Semana cultural y deportiva.
- Clausuras.
- Promoción de la universidad.
- Fiesta a ancianitos del asilo.

Actividades de Vinculación:

- Cruz Roja.
- Secretaría de Salubridad y Asistencia.
- Presidencias Municipales.
- Clubes deportivos.
- Casa de la cultura de los municipios de la zona sur.

Se realizan convenios con diversas instituciones que le han permitido al estudiante acercarse con el sector productivo y diversos sectores sociales, ayudándole a incrementar sus conocimientos y desarrollar su capacidad humana, a través de actividades culturales y deportivas. El desarrollo de diversos cursos y talleres extraescolares que les ayudan a fortalecer su educación académica, junto con las actividades culturales y deportivas para una formación integral del estudiante ha generado resultados positivos. Ha incrementado la participación de estudiantes y docentes partir de la implementación de la Coordinación de Actividades Culturales y Deportivas en enlace con la Coordinación General, las Unidades Académicas, Tutorías, Servicio Social y Becas de la Unidad Académica del Sur, Campus Ixtlán. Actualmente se está trabajando en la implementación del Reglamento de actividades culturales y deportivas en la UASI, con la finalidad promover y desarrollar con todos los integrantes de la comunidad educativa los principios y elementos que construyan una sana convivencia escolar, con especial énfasis en una formación que favorezca la prevención de toda clase de violencia o agresión. Reglamento de actividades culturales y deportivas. Unidad Académica del Sur, Campus Ixtlán.

9.1 Disposiciones generales

Artículo 1.- Las actividades culturales y deportivas, tiene como objetivo fomentar el desarrollo integral del alumno en las diferentes disciplinas que ofrece la Universidad.

Artículo 2.- Para los efectos del presente Reglamento de actividades culturales y deportivas de la unidad académica del Sur, Campus Ixtlán, se atenderá por:

- La Universidad: La Unidad Académica del Sur, Campus Ixtlán, de la Universidad Autónoma de Nayarit.
- La Coordinadora General: La máxima autoridad de la Unidad Académica del Sur, Campus Ixtlán de la Universidad Autónoma de Nayarit.
- Coordinadora De Actividades Culturales Y Deportivas: Responsable de todos los eventos culturales y deportivos de la Unidad Académica del Sur, Campus Ixtlán, de la Universidad Autónoma de Nayarit.
- Comunidad: Los funcionarios; Coordinadores Académicos, Coordinadores Tutorías, Personal Académico y Administrativo, así como los estudiantes de la Unidad Académica del Sur, Campus Ixtlán, de la U.A.N.

- Selección: Grupo constituido por alumnos de la institución de la Unidad Académica del Sur, Campus Ixtlán, de la U.A.N. cuyo objetivo es representarla en eventos y/o torneos oficiales.

Artículo 3.- Podrán participar en las Actividades Culturales y/o Deportivas todos los alumnos, el personal académico y administrativo de la Unidad Académica del Sur, Campus Ixtlán, de la U.A.N.

Artículo 4.- Los participantes de cualquier Actividad Cultural y Deportiva de la Universidad dejarán de serlo al no pertenecer en forma reglamentaria a la Comunidad Universitaria.

Artículo 5.- Todas aquellas personas que soliciten material para el desarrollo de las Actividades Culturales y/o Deportivas, dejarán su credencial en garantía mientras lo utiliza. Deberá devolverlo en buen estado e inmediatamente al término de uso. De no ser así, se le sancionará negándole el préstamo en la siguiente ocasión que los solicite. En caso de daño o extravío del mismo deberá de sustituir o en su defecto pagar el importe del valor que señale la Coordinación General de la institución.

Artículo 6.- La Universidad promoverá concursos dentro de la propia Institución. Para tal efecto deberá emitirse una convocatoria, por la encargada de la Coordinación de Actividades Culturales y el Coordinador General de la Unidad Académica del Sur, Campus Ixtlán, de la U.A.N.

9.2 Actividades extracurriculares

Artículo 7.- Las actividades extracurriculares comprenden las áreas culturales y deportivas, así como las académicas y de entretenimiento que son necesarias para la formación integral.

Artículo 8.- Los estudiantes de la Universidad, durante su estancia dentro de la Institución, deberán complementar su preparación académica con el plan de actividades extracurriculares; consistentes en la participación activa en dichas actividades durante el semestre. Es requisito indispensable la acreditación de las actividades extracurriculares para la culminación de la carrera.

Artículo 9.- Para cumplir la acreditación de las actividades extracurriculares, el estudiante deberá asistir puntualmente a sus compromisos debiendo cubrir como mínimo el 85% de asistencias.

Artículo 10.- Las actividades y los requisitos serán dados a conocer al inicio de cada semestre por la Coordinación de Actividades Culturales y Deportivas, debiendo el alumno inscribirse con el responsable que se designe en la convocatoria de la Unidad Académica del Sur, Campus Ixtlán, de la U.A.N.

9.3 Actividades culturales

Artículo 11.- Las actividades culturales tendrán como objetivo estimular y desarrollar el gusto por las diferentes formas de cultura; tales como el Teatro, la Danza y la Música.

Artículo 12.- Los estudiantes que deseen participar en cualquier evento cultural, deberán inscribirse dentro del lapso especificado en las convocatorias que publique la Coordinación de Actividades Culturales y Deportivas, de la Unidad Académica del Sur, Campus Ixtlán, de la U.A.N. Para que la inscripción sea válida, el alumno deberá cumplir con los requisitos marcados en la convocatoria publicada.

Artículo 13.- La Coordinación de Actividades Culturales y Deportivas, de la Unidad Académica del Sur, Campus Ixtlán, de la U.A.N., proporcionará a los estudiantes cuando aplique, los materiales necesarios para el óptimo desarrollo de la actividad; debiendo el alumno firmar un vale mediante el cual se compromete a entregar el material que le ha sido proporcionado en buenas condiciones o en su caso a cubrir su costo.

9.4 Actividades deportivas

Artículo 14.- Las actividades deportivas tendrán como objetivo propiciar en el estudiante la salud, confianza y seguridad en sí mismo, mediante la realización de eventos y torneos internos en cada una de las disciplinas que se publiquen en la convocatoria.

Artículo 15.- Para que su inscripción sea válida, el alumno deberá presentar un certificado de buena salud, además de cumplir con todos los requisitos marcados en la convocatoria publicada.

9.5 Lugares, horarios e instalaciones

Artículo 16.- La Coordinación de las Actividades Culturales y Deportivas, de la Unidad Académica del Sur, Campus Ixtlán, informará a los estudiantes inscritos en las diversas actividades, los horarios asignados y el lugar donde se desarrollarán las actividades, pudiendo ser éstas dentro o fuera de la Universidad.

Artículo 17.- El uso indebido de las instalaciones deportivas y culturales causará sanción al equipo o a la persona que incurra en ello; por lo que será enviado a la Coordinación General, para que se le imponga la sanción correspondiente.

9.6 Selecciones

Artículo 18.- Serán seleccionados para representar a la Universidad, los estudiantes sobresalientes que participen en las diversas actividades extracurriculares.

Artículo 19.- Los integrantes de las selecciones de la Universidad, deberán mantener un buen promedio de calificación, además de observar buena conducta.

Artículo 20.- Los seleccionados deberán cumplir con sus entrenamientos o ensayos en las fechas y horarios que para el efecto establezca el responsable; en caso de inasistencia no justificada, serán amonestados de acuerdo al criterio del entrenador o responsable, y si hay reincidencia causarán baja de la selección.

Artículo 21.- Cuando se realicen eventos, los participantes de la selección deberán presentarse el día, lugar y hora indicados; de no ser así se les suspenderá temporal o definitivamente según el caso.

Artículo 22.- La Universidad Autónoma de Nayarit, hará entrega de los uniformes oficiales a los alumnos seleccionados en las diferentes actividades deportivas; para tal efecto, el alumno firmará un escrito, mediante el cual se compromete a darle uso correcto y pagarlo a través de la Federación Estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit.

9.7 De la celebración de los días festivos

Artículo 23.- Con la finalidad de preservar la historia de nuestra nación se celebrarán los eventos que enmarca el calendario escolar de la Secretaria de Educación Pública, desfilando e izando la Bandera Nacional a toda hasta o a media asta según corresponda.

Artículo 24.- Respecto al artículo anterior, la encargada de la Coordinación de Actividades Culturales de la Unidad Académica del Sur, Campus Ixtlán, de la UAN, a través de equipos de alumnos deberán pegar en una mampara alusiva al evento una reseña histórica por la cual se iza la Bandera Nacional y que permita a la comunidad universitaria tener presente nuestro legado cultural.

9.8 De la banda de guerra

Artículo 25.- La integración de la Banda de Guerra será mediante convocatoria que la Coordinación de Actividades Culturales y Deportivas de la Unidad Académica del Sur, Campus Ixtlán, de la U.A.N.

Artículo 26.- El estudiante que pretenda ser integrante de la Banda de Guerra, deberá tener un buen promedio durante el semestre anterior a la convocatoria emitida.

Artículo 27.- La Universidad proporcionará, en la medida de la disponibilidad presupuestal los elementos necesarios para la integración de la Banda de Guerra; no así los implementos personales, que deberán ser comprados por lo integrantes de la misma salvo casos excepcionales. De igual forma en la integración de la Escolta de la Unidad Académica del Sur, Campus Ixtlán, de la U.A.N.

Transitorios:

Primero.- La Coordinadora General de la Unidad Académica deberá instrumentar las acciones necesarias para la impresión y publicación del presente Reglamento, haciéndolo del conocimiento de la Comunidad Universitaria.

Consejo de la Unidad Académica.

Nota: El consejo se formará con la coordinadora general, coordinadora del actividades culturales y deportivas, Coordinadores de los Programas Académicos de Derecho, Informática, Ciencias de la Educación y Psicología, así como también con los Coordinadores de Tutorías y el Comité Estudiantil.

9.9 Conclusiones

Desde que se constituyó la Coordinación de actividades culturales y deportivas, de la Unidad Académica del Sur, Campus Ixtlán (UASI), de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), con el fin de ofrecer una educación integral a los estudiantes, se han obtenido resultados significativos como:

- Primer libro publicado en la UASI, a través de la Coordinación en el 2011, “Este Pasado Mío”.
- Inclusión en el Torneo Deportivo Universitario, en la ciudad de Tepic, Nayarit
- Creación de la Gaceta “Letras del Sur”.
- Participación de alumnos en concursos de oratoria obteniendo primeros lugares en la Zona.

- Vinculación con la Cruz Roja.
- Actividad Social con el Asilo de Ancianos desde el 2004 a la fecha
- Organización de Conferencias.
- Concurso de Altares del 2005 a la fecha.
- Viajes de estudios.
- Vinculación con los Ayuntamientos Municipales, respecto de actividades y proyectos con las

Casa de la Cultura.

Se ha trabajado en equipo colaborativo con el estudiante y el docente, para el desarrollo de actividades extracurriculares que tienen el propósito de fomentar el desarrollo integral del alumnos en el ámbito cultural, deportivo, artístico, cívico y recreativo, estableciendo vinculación entre la universidad y la zona sur, donde se encuentra ubicada la Unidad Académica del Sur, Campus Ixtlán.

9.10 Referencias

Universidad Autónoma de Nayarit. (2011). *Plan de Desarrollo Institucional Visión 2030*. Recuperado de http://www.uan.edu.mx/d/a/udi/PDI_vision_2030.pdf.

Universidad Tecnológica de Chihuahua. *Reglamento de Actividades Culturales y/o Deportivas*. Recuperado de [http://www.utcj.edu.mx/Normatividad/\(Reglamento%20de%20Actividades%20Civicas\).pdf](http://www.utcj.edu.mx/Normatividad/(Reglamento%20de%20Actividades%20Civicas).pdf).

Universidad Tecnológica del Sureste del País. *Procedimiento para la promoción cultural y deportiva*. Recuperado de <http://www.itver.edu.mx/>

Los procesos curriculares y la formación del profesorado universitario

Aldo Zea & Sofía de Jesús González

A. Zea & S. González

Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic, Nayarit. México.

J. Peña, S. González, (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2015.

Introducción

En los últimos años, el acelerado crecimiento y la diversificación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), así como el despliegue de una economía global basada en el flujo intenso de los conocimientos y los capitales, han dado fundamento a la idea del tránsito hacia una sociedad del conocimiento (Linares,2009). La educación representa siempre un reto para su entendimiento por la diversidad de sujetos, circunstancias, tiempos, espacios, etc., que intervienen en todo proceso educativo y complejizan su comprensión. Al mismo tiempo, existe una diversidad de marcos conceptuales y metodológicos, desde los cuales se analiza y se intenta comprender esta actividad cultural, lo que añade otro elemento de complejidad al campo educativo. En este sentido, mirar la educación desde el marco de la gestión del conocimiento se ubica en el debate y la necesaria caracterización de los nuevos conceptos que la están determinando.

Se realiza una descripción teórica del currículum y sus procesos a partir de un recorrido por los autores que lo plantean desde los enfoques críticos, pero sobre todo que piensan el currículum como un proyecto político y cultural, de tal forma que esta caracterización de líneas para generar conceptualizar a los docentes como sujetos curriculares. En una segunda parte el ensayo se recupera la noción del sujeto curricular desde su relación con los proyectos educativos y la formación de docentes, para ubicar en el contexto de la sociedad del conocimiento, y sobre ello se plantean una serie de circunstancias relacionadas con el nivel superior como espacio desde el cual se desenvuelven los procesos de formación. Para finalizar, se establece una serie de planteamientos a manera de conclusión en torno a la necesidad de formar cuadros de expertos en el currículum desde condiciones colectivas y vinculadas con el contexto local.

10 Desarrollo

La noción de currículum, actores y sus procesos.

El concepto de currículum en los últimos años ha resultado ser un tema de moda que se ha incluido indiferentemente en el discurso político y educativo para nombrar todo aquello que tiene que ver con la formación de sujetos. Dicha incorporación, en ocasiones desmedida, ha provocado una proliferación del término sin ningún análisis semántico y teórico que permita comprender la significación que tiene en un discurso con relación a otro.

Dicha proliferación del término currículum ha provocado que su significado se diluya entre los discursos y no tome el carácter estructural en torno a la educación para el cual fue conformado, en este sentido la complejidad del concepto implica una revisión teórica profunda que permita a los actores educativos comprender las diferentes características conceptuales en torno a la noción de currículum. En este proceso de conceptualización, autores como Clemente Linieza (2010) han establecido la diferenciación entre racionalidad técnica y racionalidad práctica como una forma de división de los conceptos de currículum a partir de la forma de recuperación de los elementos que lo conforman. Bajo esta perspectiva, la racionalidad técnica se presenta como la corriente ideológica desde la cual el currículum se concibe como una planificación dada, construida y lista para ser aplicada, sin considerar las condiciones locales; de esta forma el currículum se asume como una respuesta desde ámbitos centrales con un sentido de autoridad lineal. Aquí los actores del proceso se convierten en operadores de la propuesta, en esta racionalidad aparecen autores como Tyler, Taba, Gagne y Bloom. Por otro lado y como una respuesta a la racionalidad técnica, se encuentra la racionalidad práctica, la cual ubica desde los contextos locales la conformación del currículum, de tal forma que sus procesos responden a una compleja interacción de elementos contextuales relacionadas con las prácticas de los actores, y donde la propuesta curricular se conforma de abajo hacia arriba y la relación jerárquica se da de manera horizontal. En esta línea aparecen autores como Gimeno, Jurjo Torres, Apple y Schön como sus principales precursores.

La anterior clasificación permite establecer un panorama general para ubicar las distintas conceptualizaciones del currículum y las perspectivas que implican cada una de ellas, además de ir desarrollando un marco para ubicar conceptos de acuerdo a las propuestas de la gestión del conocimiento; una conceptualización amplia e incluyente es la que plantea la Doctora Alicia de Alba al decir:

“Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tienden a ser dominantes o hegemónicos, y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforma y expresa a través de distintos niveles de significación” (199, p.38).

Esta conceptualización permite comprender al currículum desde sus diferentes planos y dimensiones, en sus distintas manifestaciones y con sus diferentes grupos y actores ayuda a caracterizarlo como una propuesta educativa pero también política que atraviesa lo social, lo cultural, lo particular y lo general. De tal forma que esta caracterización da pauta para comprender tres elementos, como son: la influencia de la ideología para conceptualizar el currículum y por ende la forma de hacer sus prácticas, en segundo orden, las formas de intervención de los actores en el currículum, y el tercer elemento son los procesos que se dan en torno al currículum como producto de las conceptualizaciones y prácticas de los sujetos que a su vez son influenciados por corrientes ideológicas.

Primer elemento: la ideología

Respecto a la ideología y su influencia en el currículum, Jurjo Torres (1991) menciona como las instituciones educativas en la actualidad son sometidas a proyectos políticos que responden a intereses económicos de las clases dominantes, dichos proyectos políticos son producto de ideologías construidas desde los aparatos burocráticos del estado o de los grupos en el poder. Esta ideología oculta la realidad o trata de minimizarla para que los sujetos no sean conscientes de ella, logrando así que se vean los problemas educativos como situaciones individuales y de carácter particular, negando que las escuelas son producto de un proceso socio-histórico en construcción. De esta manera, la posibilidad de cambiar las formas de actuación de los sujetos y resistir a las presiones de la política educativa, es precisamente a partir de la construcción de una ideología que permita mejorar los discursos y las prácticas educativas.

En este sentido la ideología “(...) traduce, desde nuestro punto de vista, una visión del mundo, una perspectiva sobre las cosas, acontecimientos y comportamientos, pero siendo al mismo tiempo conscientes de que esta concepción del mundo es una construcción socio-histórica y que, por consiguiente es relativa, parcial y necesita una reelaboración permanente, para evitar caer en un absolutismo que impida la reflexión y favorezca la dominación de los hombres y las mujeres” (Torres, 199, p.18). En el plano del currículum y de sus procesos, esto debe ser cuidado desde dos grandes sentidos; el primero tiene que ver con la ideología que mantienen los sujetos sociales curriculares (De Alba, 1991) respecto al currículum y cada uno de sus procesos; esta forma de tomar referencia y establecer un punto de vista, marcará las pautas del proceso curricular que se vaya a desarrollar, de tal forma que el sujeto curricular, debe ser consciente de su ideología y a partir del nivel de participación imprima sus decisiones adecuadamente, claro es, bajo elementos de discusión conjunta.

Por otro lado la ideología es relativa, parcial y se reelabora constantemente, esto implica que los sujetos que participan en los procesos curriculares, además de hacer análisis de su ideología respecto a su práctica, deben comprender la importancia de la formación continua y la necesidad del diálogo y el debate como herramientas para la mejora de los discursos y las prácticas educativas. De esta manera todo proceso curricular (diseño, instrumentación, gestión o evaluación) parte de una postura ideológica, es decir, desde una forma de entender la realidad. Y estos procesos curriculares constituyen prácticas educativas y por lo tanto los actores siempre desde su ideología tratan idealmente de mejorar y reestructurar para poder permitir a los estudiantes y a ellos mismos la posibilidad de una mejor educación.

Segundo elemento: actores curriculares

Como consecuencia de lo anterior, es necesario analizar el papel de los actores curriculares; si partimos del currículum como proyecto político educativo pensado e impulsado por grupos sociales, implica asumir a los sujetos que conforman esos grupos, como sujetos que dan significado y sentido al momento de pensar el proyecto curricular, estos sujetos del currículum o sujetos curriculares son los que determinan la conformación y operación del proyecto. Dicho proceso de determinación curricular “se produce a través de los procesos de lucha, negociación e imposición que se desarrollan entre los diversos grupos y sectores de la sociedad interesados en determinar el tipo de educación que se ha propiciar a través de un currículum específico” (De Alba, 1991, p.68). En esta línea los sujetos que participan en torno a las diferentes prácticas curriculares deben de asumirse como sujetos curriculares, con la amplia posibilidad de tomar decisiones y dar sentido y significado en función del proyecto social del que forman parte. A su vez esta caracterización nos conduce a ver la otra realidad, es decir, los sujetos que no tienen una visión clara del currículum no pueden dar sentido y significado y por tanto quedan imposibilitados para poder decidir e imprimir sentido al proyecto político educativo.

Tercer elemento: procesos curriculares

Para analizar este tercer elemento en la conceptualización amplia del currículum, se presenta una descripción por cada uno de los procesos curriculares.

- a) El proceso de diseño curricular.
- b) Los procesos de gestión y desarrollo del currículum.
- c) El proceso de evaluación curricular.

A manera de síntesis se puede mencionar que el campo del currículum y las ideologías (Torres, 1991) es demasiado denso y la necesidad de formar colectivos que ayuden a establecer significados, límites y continuidades (Wenger, 2001) es cada día más apremiante, esto da fundamento a las comunidades de práctica relacionadas con los procesos curriculares, donde la arcaica organización colectiva como lo es la comisión curricular que sólo definía en su mayoría cuestiones de organización, puede transformarse en comunidades de práctica curricular (Zea, 2012) que generen acciones de recuperación, reflexión, análisis y participación que fomenten procesos curriculares participativos, justos y democráticos.

10.1 La formación de docentes, una mirada desde la gestión del conocimiento

El currículum representa el proyecto de una sociedad y por tanto está compuesto por una selección de contenidos y de valores. El problema para la configuración de un currículum para la sociedad del conocimiento puede estar resumido en la siguiente pregunta que Gimeno Sacristán (2001) plantea:

¿Cómo se configura una institución educativa que no posee el control de los flujos de conocimiento e informaciones; cómo organizar su espacio y el tiempo, en una situación fluida, con medios nuevos y con la aparición de entornos de aprendizaje distintos a los que han configurado la cultura de las organizaciones que tenemos? La pregunta anterior abre la discusión en torno a variados escenarios, pero se asienta en la forma de dar respuesta a este nuevo tipo de sociedad; las críticas actuales que se hacen a las instituciones escolares desde el paradigma de la sociedad del conocimiento, presentan una gran similitud a las críticas hechas en otras épocas y sociedades, y que van desde el aprovechamiento de los recursos de la biblioteca hasta la inclusión de medios flexibles para la enseñanza; el punto es cómo lograr una reconceptualización de la escuela o la identificación de nuevos roles en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Desde los procesos curriculares esto implica una nueva visión de la educación pensada para lograr una mejor cultura, con proyectos curriculares que fomenten las prácticas democráticas, inclusivas y con mayor sentido de responsabilidad social. Hablar de los sujetos que participan en procesos educativos, implica mencionar a docentes, estudiantes, directivos, administradores, padres de familia, sectores políticos, organizaciones sociales, sociedad en general, y otros muchos más que se logren ubicar desde una perspectiva amplia del hecho educativo.

En este sentido el docente o los docentes se convierten en actores claves del proceso educativo y por tanto hablar de formación docente, implica abordar desde un panorama amplio el papel que juegan en el proceso, pero también a partir del cual se han construido como sujetos educativos. Chehaybar y Kuri (2003) denomina formador-enseñante para hacer referencia al formador de formadores, al formador de docentes y al formador de los estudiantes, como sujeto clave para los procesos educativos. Desde este punto lo que cuenta no es la construcción de una base de conocimientos, sino el reconocimiento de un “yo profesional” y un “yo persona”, como roles que no funcionan disociados, sino por lo contrario como pilares de una identidad como formadores.

Las anteriores aportaciones teóricas ayudan a comprender como la formación de profesores mantiene una amplia consonancia con los procesos de la gestión del conocimiento, es decir, con los procesos de continuidad y generación del conocimiento y justifica la necesidad de formar cuadros de expertos en procesos curriculares, de esta forma se responde con sujetos formados desde condiciones locales y con miradas fortalecidas y revitalizadas por la recuperación de experiencias desde el interior y exterior de la organización. Pero además estos procesos de formación fomentan la participación de los sujetos en la construcción de significados y reducen la resistencia al cambio curricular (Huffman, 2009). Como una propuesta construida a partir de los diversos referentes de la gestión del conocimiento y el currículum, la formación de los sujetos curriculares debe partir de considerar al ser humano como un ser organizacional, ya que son los individuos los que conducen las organizaciones, es decir, los sujetos tienen capacidades naturales para organizarse y estructurar formas de convivencia, pero además es importante reconocer la capacidad de los sujetos para conducirse como colectivos, planteándose el liderazgo (Gordo, 2010) como una manera de propiciar la generación de significados compartidos.

Desde este planteamiento la formación de docentes como expertos del currículum y sus procesos, así como conocedores de los contextos locales se debe de dar desde enfoques que recuperen el sentido de formación vinculada con el interés individual, así como con estrategias pensadas y operadas desde la colectividad, que se den en torno a Escuelas de Desarrollo Profesional (Zeichner, 2005) o Comunidades de Aprendizaje (Wenger 2010) y que generen una cultura de trabajo colaborativo (Fullan 2002).

10.2 Conclusiones

Es difícil cerrar la discusión en torno a la importancia de la formación de cuadros de docentes desde la gestión del conocimiento, más aun cuando se habla de saberes que tienen que ver con el currículum y sus procesos. En este amplio horizonte de discusión se pueden hacer las siguientes conclusiones. En primer lugar, la sociedad del conocimiento representa una serie de nuevas características en la conformación social, económica, política, etc. de la actualidad, por tanto se requiere repensar la educación y los proyectos formativos, de tal forma que estos respondan a estas nuevas características, el sentido de construcción de los proyectos curriculares debe de orientarse desde las condiciones que impone este nuevo tipo de sociedad.

Es decir, las formas tradicionales de entender el currículum como una secuencia de espacios de formación, deben ser rebasadas por una conciencia crítica en torno al currículum como un fenómeno amplio y complejo atravesado por dimensiones culturales e ideológicas. En segundo lugar, si se requiere de un nuevo tipo de educación, se necesita de un nuevo tipo de docente; un docente que se ubique desde los espacios ideológicos, con conciencias sobre su pasado y sobre su presente como profesionista, como responsable de idear, determinar y operar las propuestas curriculares que forman a otros sujetos. Se requiere de un docente que se asuma como un sujeto que determina las características de los proyectos políticos educativos desde una conciencia teórica para lograr procesos de práctica contextualizados. Pero sobre todo se necesita que el docente se vea a sí mismo como responsable de su proceso de formación, una formación continua y dada en términos de lo colectivo en lugar de lo individual.

En tercer lugar y como producto de las anteriores, es necesario pensar la formación de cuadros en el currículum como una actividad sumamente importante para la construcción de proyectos curriculares que contribuyan al desarrollo de la sociedad, y en esta línea, se debe reconocer que la formación para el currículum no depende únicamente de la teoría producida en muchas de las ocasiones en otros contextos, sino que la formación debe de partir del entretendido de las experiencias de los sujetos curriculares, de tal forma que las visiones individuales queden perdidas ante las visiones compartidas, negociadas y significadas. Se requiere pensar en nuevos procesos de formación de los sujetos curriculares, si se aspira a conformar un proyecto educativo que logra propiciar una sociedad del conocimiento justa y democrática.

10.3 Referencias

Cheybar y Kuri, Edith (2003). *Construcción y reconstrucción de la identidad profesional de los formadores enseñantes*. En Cheybar, K. E. & Amador, B. R. (2003). *Procesos y prácticas de la formación universitaria* pp. 51-74. México D.F.: CESU UNAM.

Clemente Linuesa, María (2010). *Diseñar el currículum. Prever y representar la acción*. En Gimeno Sacristán, José (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. pp. 269-293. Madrid: Morata.

De Alba, Alicia (1991). *Las Perspectivas: Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México DF.

De Alba, Alicia (1991). *Evaluación curricular: corte y articulación conceptual, compromiso y direccionalidad*. En De Alba, Alicia (1991). *Evaluación Curricular, Conformación conceptual del campo*. pp. 116-160. México D.F.: CESU UNAM.

Fullan M. (2002). *El Profesorado*. En Fullan M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: OctaedroGarbanzo Vargas, G. M. & Orozco Delgado, V. H. (2010).

Liderazgo para una gestión moderna de procesos educativos. En Educación, Vol. 34, Núm. 1 2010, pp. 29. Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

Gimeno Sacristán, José (2010j). *El currículum en la sociedad de la información y del conocimiento*. En Gimeno Sacristán, José (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. pp. 180-202. Madrid: Morata.

HuffmanSchowcho, Dennis (2009). *Gestión y Desarrollo Curricular*. En Orozco Fuentes (2009). *Currículum: experiencias y configuraciones conceptuales en México*. pp. 279-302. México: IISUE.

Torres, Jurjo (1991). *El currículum y la ideología*. En Torres, Jurjo (1991). *El currículum oculto*. pp. 13-22. Madrid: Morata.

Zeichener M. Kenneth (2005). *Las escuelas de desarrollo profesional en una cultura de la evidencia y la rendición de cuentas*. En Zeichener M. Kenneth (2005) *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. pp. 82-94. Madrid: Morata.

Estudio de mejora continúa desde la percepción que tienen los alumnos de nivel medio superior de los municipios Tecuala, Acaponeta y Huajicori con respecto a la unidad académica de contaduría y administración extensión norte

Malaquias Montaña & Josué Sanchez

M. Montaña & J. Sanchez

Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic, Nayarit. México.

J. Peña, S. González, (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2015.

Introducción

Este trabajo de investigación presenta un estudio de caso sobre cómo los estudiantes de nivel medio superior de los municipios de Tecuala, Acaponeta y Huajicoriperciben la imagen, la calidad educativa y el desempeño de los docentes de la Unidad Académica de Contaduría y Administración extensión norte dependiente de la Universidad Autónoma de Nayarit.

Se parte del análisis a la visión que tiene el alumnado de tercer grado de nivel medio superior que estudia en la región, sobre la forma en que la unidad académica ha trabajado a partir de su nacimiento y sobre todo cual es la idea e imagen que tienen sobre esta institución, de igual forma se busca identificar las fortalezas, debilidades y posibilidades de mejora a través del punto de vista de los estudiantes.

11 Marco teórico

La calidad puede ser un concepto confuso debido en parte a que la gente considera la calidad de acuerdo con diversos criterios basados en sus funciones individuales dentro de la cadena de valor de mercadotecnia-producción. Además, el significado sigue evolucionando conforme la profesión de la calidad crece y madura.

Definición de la calidad:

La calidad es simplemente cumplir con los requisitos del cliente, y esto ha sido expresado de diferentes maneras por otros autores:

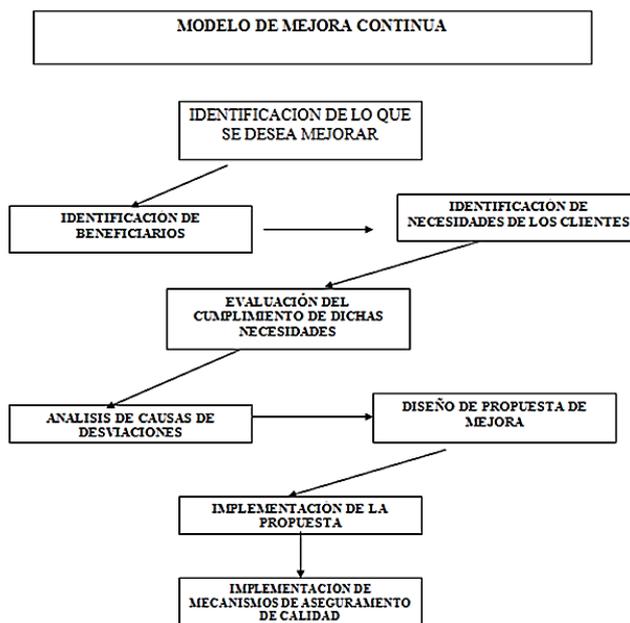
- “Adecuación para el propósito o uso” Juran (1990).
- “La totalidad de elementos y características de un producto o servicio que le confieren su habilidad para satisfacer necesidades establecidas o implícitas” (Quality vocabulario: parte 1, internacional terms, s/a).
- “La calidad debe ser orientada hacia las necesidades del consumidor, presentes y futuras” (Deming, 1989).
- “La resultante total de las características del producto y servicio, en cuanto a mercadotecnia, ingeniería, fabricación y mantenimiento, por medio de la cual el producto o servicio en uso cumplirá las expectativas del cliente” (Feigunbaum, 1990).
- “Cumplir con los requisitos” (Crosby, 1988).

Es importante darse cuenta de que la definición de calidad, cumplir con los requisitos del cliente, no está restringida a las características de funcionamiento de los productos o servicios. Al cumplir consistentemente con los requisitos del cliente, nos podemos mover a un plano diferente de satisfacción, complacer al cliente. (Lindsay James y M. William, 2005, p.12).

Calidad en los servicios.

Lindsay James y M. William (2005) comentan que un servicio puede ser tan sencillo como responder a una queja o tan complejo como aprobar la hipoteca de una casa. El North American IndustryClassificationSystem (NAICS) describe a las organizaciones de servicio como aquellas que se dedican principalmente a prestar gran variedad de servicios a personas, negocios o dependencias de gobierno y otras organizaciones. Se incluyen los hoteles y negocios, de reparación y diversión; los servicios de salud, jurídicos, de ingeniería y otros servicios profesionales; las instituciones educativas, las organizaciones que ofrecen membrecías y otros servicios diversos.

Modelo de la mejora continúa.

Figura 11 Modelo de mejora continúa

El sistema de gestión de calidad en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN).

En 1969, nace oficialmente la Universidad de Nayarit a partir del Instituto de Ciencias y Letras de Nayarit, mediante el Decreto 5162, promulgado por el Gobernador Julián Gascón Mercado, que contiene la Ley Orgánica de la Universidad; en 1975, mediante Decreto 5759 promulgado por el Gobernador Roberto Gómez Reyes, se otorga la autonomía universitaria. Con la Reforma administrativa, la UAN se planteó mejorar la gestión institucional, a partir de fomentar la cultura de la planeación y rendición de cuentas, así como implementar un Sistema de Gestión de Calidad, basado en las orientaciones de las normas ISO 9000. Para desarrollar la reforma administrativa, se promovieron talleres de sensibilización entre las autoridades, y trabajadores docentes y administrativos, con la finalidad de involucrar al personal en la identificación y documentación de los procesos que se desarrollan en la institución. Para ello, en el PDI 2004-2010 se plantea implantar el sistema de gestión de calidad en su proceso administrativo, estableciendo como una línea estratégica, mejorar la calidad de la gestión institucional y dentro de ella, certificar los procesos administrativos, por agencias internacionales, bajo la Norma NMX-CC-9001-IMNC-2008, establece también, como una de sus prioridades, incorporar las unidades académicas a la certificación de procedimientos, así como la profesionalización del personal administrativo mediante programas de capacitación. El plan de Desarrollo Institucional Visión 2030 de la UAN traza los lineamientos que marcarán el futuro desarrollo de nuestra institución. El Plan comprendía un trabajo realizado por múltiples actores de diferentes instancias académicas y administrativas de nuestra comunidad universitaria. En dicho plan se cristalizan las funciones sustantivas y adjetivas, en líneas estratégicas, para garantizar su operatividad y evaluación. Dentro de estas líneas se establece la de dimensiones transversales. Estas dimensiones permean todo el entramado institucional y adquieren significancia en la medida en que se van concretizando operativamente, estas dimensiones permiten integrar, unir y consolidar los ejes estratégicos, dentro de la cual se encuentra la calidad (Campos, 2012).

Modelo 5's + 1 en la Unidad Académica del Norte.

Como parte del sistema administrativo de calidad se establece la herramienta metodológica de las 5's +1, señaladas del manual de calidad en el punto 6.4; las cuales se desarrollan conforme a las orientaciones marcadas en dicho manual (ibídem).

¿Qué significan las 5`S+1?

Socconini y Marco Barrantes (2011), se llama estrategia de las 5`S+1 porque representan acciones que son principios expresados con cinco palabras japonesas que comienza por S, el +1 es la calidad personal. Cada palabra tiene un significado importante para la creación de un lugar digno y seguro donde trabajar. Estas cinco palabras son:

- Seiri = Seleccionar
- Seiton = Organizar
- Seiso = Limpieza
- Seiketsu = Estandarizar
- Shitsuke = Seguimiento
- +1 = Calidad Personal

Las cinco "S" son el fundamento del modelo de productividad industrial creado en Japón y hoy aplicado en empresas occidentales. No es que las 5S sean características exclusivas de la cultura japonesa. Todos los no japoneses practicamos las cinco "S" en nuestra vida personal y en numerosas oportunidades no lo notamos. Practicamos el Seiri y Seiton cuando mantenemos en lugares apropiados e identificados los elementos como herramientas, extintores, basura, toallas, libretas, reglas, llaves etc. Cuando nuestro entorno de trabajo está desorganizado y sin limpieza perderemos la eficiencia y la moral en el trabajo se reduce.

11.1 Perfil de la institución

Antecedentes de la UACYA-NORTE Acajoneta, Nayarit.

El día 4 de agosto de 1998 a las 16:00 hrs., inicia las clases la Unidad Académica del Norte extensión de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Nayarit, siendo rector de la Universidad Autónoma de Nayarit. M.C. Francisco Javier Castellón Fonseca y director de la Facultad el C.P. Darío Montoya de la Torre, en las instalaciones de la Casa de la Cultura "Ali Chumacero". Esto después de las gestiones hechas por el entonces presidente de Acajoneta el C. José Chávez Rodríguez y el C.D. Rodolfo García Pardo al Gobernador del Estado C. Rigoberto Ochoa Zaragoza y a la Universidad Autónoma de Nayarit para contar en Acajoneta, con una extensión de la Universidad, beneficiando de esta manera a la juventud de Acajoneta, Tecuala, Huajicori y sur de Sinaloa. En este edificio la Unidad llevó a cabo sus actividades por dos placenteros años, en aquel entonces el cuerpo académico se conformaba por:

- Coordinador.
- Secretario Académico.
- Secretario Administrativo.
- 1 Secretaria.
- 1 Bibliotecaria.
- 1 intendente.

El cuerpo de docente se conformó aproximadamente de 7 maestros (as). Dicha Unidad contaba con dos carreras que eran la Licenciatura en Contaduría y Licenciatura en Administración. La Unidad Académica disponía de 3 aulas del ala sur del edificio más la habitación que ocupaba la Coordinación en el ala Oeste de la "Casa Ali Chumacero". Después de los 2 años de labor Académica, la Unidad se traslada a las instalaciones del ARIC por la calle Juárez 85 poniente, colonia Centro, las cuales fueron prestadas por el consejo de la institución en la que permaneció por más de 10 años.

Fue hasta en enero del año 2011 cuando se trasladó a sus instalaciones ubicadas en la Avenida Lázaro Cárdenas # 1 Pte. Col. Vicente Lombardo Toledano. Actualmente la Unidad Académica del Norte, cuenta con cinco programas que son: Licenciatura en Contaduría, en Administración, en Mercadotecnia, en Ciencias de la Educación y Derecho, además se ofertan diplomados de actualización. La matrícula con la que cuenta la Unidad Académica es de 600 alumnos aproximadamente, los cuales se encuentran distribuidos entre las licenciaturas mencionadas en sus respectivos turnos matutino y vespertino, así como también en su modalidad semiescolarizado. El cuerpo de docentes se encuentra integrado por 20 maestros con perfiles a fines de las licenciaturas, cabe señalar que actualmente 15 de ellos han finalizado sus estudios de maestría especializándose en áreas como: Impuestos, Mercadotecnia, Recursos Humanos, Administración Pública, Administración de la Construcción y Educación Superior.

Análisis FODA de la Unidad Académica.

Tabla 11 Análisis FODA

Fortalezas	Debilidades
<ol style="list-style-type: none"> 1. La planta docente en su mayoría cuentan con maestría, Perfil Promep, certificados por ANFECA y con beca de alto desempeño académico. 2. Es una institución pública 3. Ubicación estratégica en el municipio 4. Buena imagen y conocimiento aceptable de la institución por parte de la población estudiantil del nivel medio superior de la zona norte del estado. 5. Cuenta con suficiente terreno para un futuro crecimiento de las instalaciones. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de oferta educativa 2. Falta de infraestructura (aula, oficinas, cubículos). 3. Carencia de equipo y herramientas. 4. Falta de canchas deportivas 5. Falta de un programa de promoción más completo de la oferta educativa.
Oportunidades	Amenazas
<ol style="list-style-type: none"> 1. Existe mucha población en el nivel medio superior. 2. Así mismo, se percibe el gusto por parte de los estudiantes del nivel medio superior Por continuar sus estudios en la Unidad Académica. 3. Estrategias de fortalecimiento para una integración más efectiva con los sectores laborales. 4. Apertura en un futuro de nuevos programas educativos de un mayor grado de interés para la población del nivel medio superior de la zona norte del estado. 5. Se percibe en un gran porcentaje el interés de parte de los jóvenes de nivel medio superior en seguir con su educación superior, lo que se puede traducir en una gran área oportunidad de captar estudiantes para la Unidad Académica. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El nacimiento de instituciones privadas en la región que vengán a ofrecer programas académicos con los cuales actualmente no se cuenta en la Unidad Académica. 2. Jóvenes del nivel medio superior sin una adecuada orientación vocacional. 3. Percepción preocupante al exterior con respecto al desempleo y por ende a la prioridad de contar con una educación superior.

11.2 Metodología

Planteamiento del problema: Ante este panorama de tanto esfuerzo e ilusión cabría preguntarse si la calidad de la educación que se imparte en las universidades ha sido definida y gestionada teniendo en cuenta a todos los públicos o si, por el contrario, sólo se ha hecho desde la parte directiva, administrativa, gubernamental.

Es indispensable conocer cuáles son esas necesidades para el consumidor ya que sin ellas qué calidad se puede ofrecer o para quién se está cumpliendo con esa calidad. Evaluar y diseñar una calidad en términos absolutistas sin tener en cuenta la percepción del estudiante y medirla sin él, persistir en esta omisión sería continuar en un estado de miopía. (Edison Jair Duque Oliva y Chaparro Pinzón César Ramiro, 2012:5).

En la unidad académica de contaduría y administración extensión norte (UACYA NORTE) se busca conocer la percepción que tienen los alumnos de nivel medio superior de los municipios Tecuala, Acaponeta y Huajicori con respecto a la Unidad Académica con el fin de establecer un proceso de mejora continua, por lo que surgen una serie de preguntas:

- ¿Cuál es la percepción, la imagen que el estudiante de nivel medio superior tiene de la unidad académica?
- ¿Qué promedio de jóvenes están interesado en estudiar algunos de los programas de UACYA NORTE?
- ¿Si no estudiará en la UACYA NORTE, cual es el motivo?
- ¿Qué opinión tienen los estudiantes con respecto a la calidad educativa de la institución?
- ¿Conocen la oferta educativa que tiene la UACYA NORTE?
- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades con que cuenta la unidad académica?

Al descubrir la percepción que el estudiante tiene sobre la calidad del servicio de educación permitirá tomar correctivos para mejorar con el fin de crear un óptimo posicionamiento y una mayor diferenciación en momentos de tanta competencia como los actuales. En otras palabras, las opiniones de los estudiantes se vuelven más importantes a medida que el ambiente académico se torna más competitivo. La administración considera conveniente realizar un estudio que permita ver la imagen, como nos ven los principales clientes potenciales, como nos encontramos, sus fortalezas y debilidades para mejorar ya que no se puede mejorar lo que no se evalúa.

Objetivo de la investigación.

Objetivo general: Identificar la percepción que tienen los alumnos de nivel medio superior de los municipios Tecuala, Acaponeta y Huajicori con respecto a la Unidad Académica de Contaduría y Administración extensión norte.

Objetivos específicos:

- Observar las áreas de oportunidad para realizar propuestas de mejora.
- Conocer si está interesado en estudiar alguno de los programas de UACYA NORTE.
- Identificar qué opinión tienen los estudiantes con respecto a la calidad educativa de la institución.
- Saber si conocen la oferta educativa que tiene la UACYA NORTE.
- Analizar la visión que tienen los estudiantes de nivel medio superior acerca de la UACYA NORTE.
- Llevar a cabo un análisis FODA.

Universo de estudio.

Para este estudio se consideró como universo a los alumnos del nivel medio superior ciclo escolar 2013 – 2014, ambos sexos en la región norte del estado de Nayarit (Acaponeta, Tecuala, y Huajicori). Es un total de 836 estudiantes de tercer grado de nivel medio superior. Secretaria de Educación Media Superior y Superior e investigación Científica y Tecnológica (SEMSSICYT).

Tamaño de la muestra: Para el cálculo de la muestra se utilizó la fórmula para poblaciones finita, se obtuvo una muestra de 263 estudiantes a encuestar, en los diferentes municipios de la zona Norte de Nayarit.

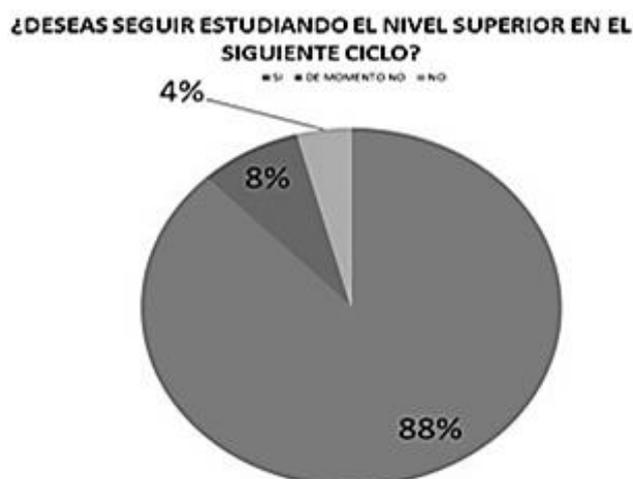
Instrumento de recolección de datos.

El cuestionario fue diseñado con nueve preguntas abiertas y cerradas con opciones de respuesta múltiples, donde se mide la percepción que los estudiantes tienen acerca de la unidad académica así mismo el interés y la demanda de las carreras de preferencia entre los encuestados.

11.3 Análisis de los resultados

A continuación se muestran los resultados más relevantes de la investigación realizada a la muestra.

Gráfico 11 Expectativas de estudio

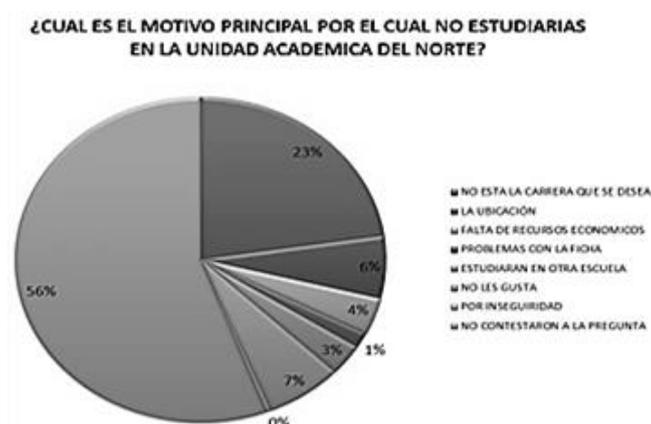


Se observa en la gráfica no. 11 que un 88% de los encuestados de nivel medio superior si continuara estudiando en el siguiente ciclo escolar.

Gráfico 11.1 Institución de interés



La gráfica 11.1 muestra el comportamiento de respuesta de los encuestados con respecto a que institución tiene pensado solicitar su ingreso, un 33% le gustaría estudiar en la UAN Tepic, seguido por 23% UAN Acaponeta lo que permite deducir que existirá un buen número de solicitudes de ingreso (aproximadamente 192 solicitudes) a la extensión norte de la UAN en alguno de sus programas.

Gráfico 11.2 Motivo por el que no estudiará en UACYA NORTE

Un gran número no contestó la pregunta quizá por no evidenciarse, pero de aquellos que si lo hicieron el 23% menciona que no estudiarían en la UAN NORTE es porque no tiene la carrera o el programa de su interés.

¿Qué licenciatura o carrera deseas cursar?

Tabla 11.1 Primera opción

Primera Opción		
Ing. Mecánica	4	2%
Arquitectura	7	3%
Administración	25	10%
Enfermería	33	13%
Ing. Industrial	9	4%
Turismo	8	3%
C. De La Educación	26	10%
Derecho	26	10%
Médico Militar	1	0%
Psicología	15	6%
Contaduría	14	6%
Medicina	18	7%
Nutrición	9	4%
Ing. Agrónomo	2	1%
Seguridad	12	5%
Gastronomía	8	3%
Mercadotecnia	5	2%
Q.F.B	7	3%
Sistemas	8	3%
Odontología	2	1%
Logística	1	0%
Ecología	1	0%
Artes	1	0%
Forestación	2	1%
C. De La Comunicación	1	0%
Criminología	1	0%
Agro negocios	1	0%
Fisioterapias	1	0%
No Contestaron	4	2%
	252	100%

Con respecto a la licenciatura que desea estudiar (primer opción) se pudo observar que los programas con mayor demanda son 13% enfermería, 10% administración, ciencias de la educación y derecho respectivamente; la ventaja que existe es que la UAN NORTE ya cuenta con estos programas por lo que podrá cubrir las necesidades de los estudiantes a excepción enfermería.

Gráfico 11.3 Segunda opción



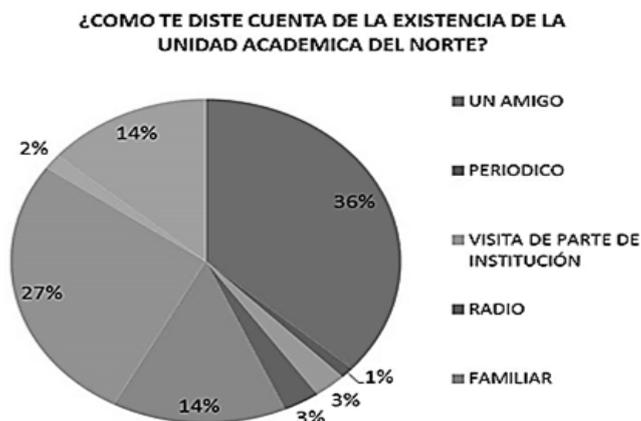
En cuanto a la segunda opción se muestra en la gráfica no. 4 que la distribución es similar a de la tabla no 2. No varían mucho los resultados.

Gráfico 11.4 Grado de conocimiento

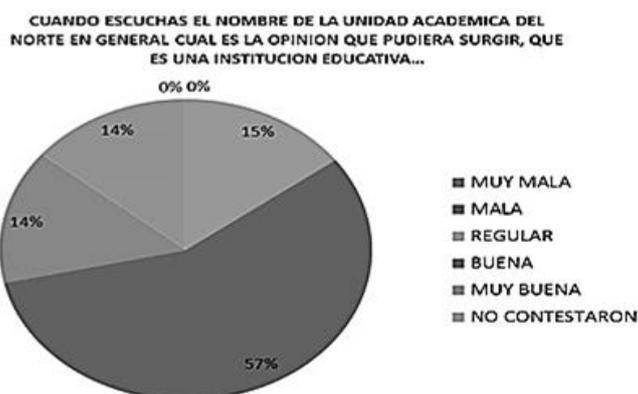


La gráfica 11.4 presenta los resultados con referencia si conocen a la institución, se encontró que el 81 % de los encuestados si han escuchado hablar de la UAN NORTE, solo un 15 % no.

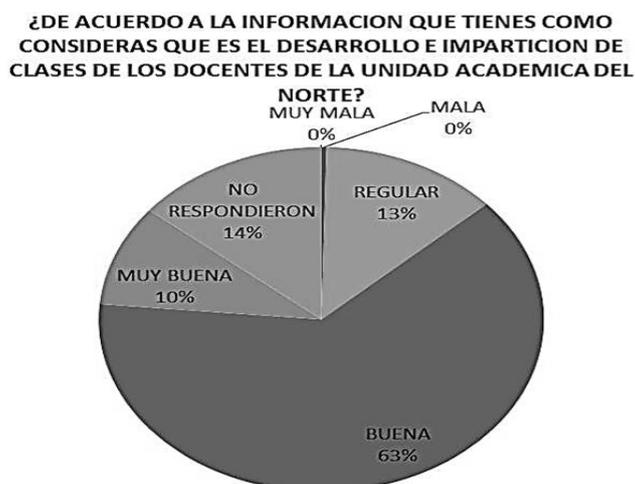
Esto permite deducir que si estamos llegando a los oídos y vista de los estudiantes del nivel medio superior de la región.

Gráfico 11.5 Medio de difusión

Para conocer el medio por el cual se había enterado de la existencia de la unidad académica, se le pregunto y se obtuvo que el 36% por un amigo, 27% por visitas de promoción por parte de la institución y el 14% mediante un familiar. Por lo tanto estos son los tres medios de difusión que mayor resultados tendrían al realizar una oferta educativa de la misma.

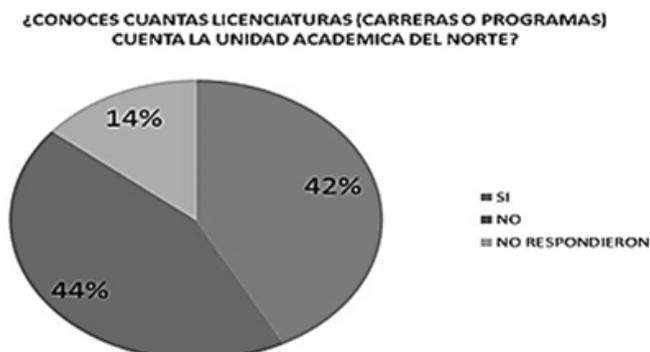
Gráfico 11.6 Percepción de la UAN NORTE

El 57% de los encuestados manifestaron tener una buena opinión en general de la institución y 14% muy buena, por lo que en general diríamos que 71% tiene un buen punto de vista.

Gráfico 11.7 Docencia

En cuanto a la percepción sobre la impartición de clases en la unidad académica se encontró lo siguiente: el 63% consideran buena y 10% muy buena, en general se puede decir que la percepción es positiva hacia esta variable (ver gráfica no 8).

Gráfico 11.8 Oferta educativa



En la gráfica 11.8 se observa que el 44% no conocen la oferta educativa que tienen la unidad académica, lo que resulta preocupante y necesario elaborar un mecanismo para dar a conocer los programas a los jóvenes de nivel medio superior de la región

11.4 Conclusiones

Con base a la investigación realizada se logró dar respuesta las serie de preguntas planteadas, así mismo se lograron los objetivos del estudio, a continuación se muestran las conclusiones a la que se llegaron.

- Un 33% le gustaría estudiar en la UAN Tepic, seguido por 23% UAN Acaponeta lo que permite deducir que existirá un buen número de solicitudes de ingreso (aproximadamente 192 solicitudes) a la extensión norte de la UAN en alguno de sus programas.
- El motivo principal por el que los jóvenes de los municipios de Tecuala, Acaponeta y Huajicori que no desean estudiar en la UAN NORTE es porque no cuenta con los programa académicos de sus interés.
- Se pudo observar que los programas con mayor demanda son 13% enfermería, 10% administración, ciencias de la educación y derecho respectivamente; la ventaja que existe es que la UAN NORTE ya cuenta con estos programas por lo que podrá cubrir las necesidades de los estudiantes a excepción enfermería.
- La UAN NORTE tiene buena percepción (71%) por parte de los estudiantes de nivel medio superior de la región ya que el 57% de los encuestados manifestaron tener una buena opinión en general de la institución y 14% muy buena.
- Se encontró que el 63% consideran buena y 10% muy buena, hacia la impartición de clases de los docentes de la institución.
- Finalmente un dato importante es que resulta necesario utilizar un medio de difusión eficiente para dar a conocer la oferta educativa.

11.5 Referencias

- Campos, O. (2012). *Manual de calidad*. Recuperado de http://calidad.uan.edu.mx/WEB2/Man_Calidad/MC-CTC-01.pdf.
- Crosby, Philip B. (1988). *La organización permanece exitosa*. México: McGraw-Hill.
- Deming, W. Edwards.(1989). *Calidad, productividad y competitividad a la salida de la crisis*. Madrid: Díaz de Santos.
- Edison J. y Chaparro C. (2012). *Medición de la percepción de la calidad del servicio de educación por parte de los estudiantes de la UPTC Duitama*. Recuperado de [en:http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3966855.pdf&ei=_9aKU6vUA47toAT-64KIDg&usq=AFQjCNE3Yg5I3vvTJRucefHFtAJjK6iMLw&bvm](http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3966855.pdf&ei=_9aKU6vUA47toAT-64KIDg&usq=AFQjCNE3Yg5I3vvTJRucefHFtAJjK6iMLw&bvm)
- Feigenbaum, A. (1990). *Control total de la calidad*. México: CECSA.
- Juran, Joseph M. (1990). *Juran y la planificación de la calidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Lindsay James y M. William (2005). *Administración y control de la calidad*. México: Thomson.
- Secretaria de la Educación Media Superior y Superior e investigación Científica y Tecnológica. (2012). Recuperado de <http://www.semssicyt.gob.mx/zie.php>
- Socconini y Marco Barrantes. (2011). *El proceso de las 5''s en Acción*. México.
- Recuperado de <http://www.electropedia.org/>

Competencias Profesionales del Médico Docente

Adolfo Romero, Cecilio Paredes e Ignacio González

A. Romero, C. Paredes e I. González
Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic,
Nayarit. México.

J. Peña, S. González, (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2015.

Abstract

This paper addresses the construction of teaching comprehensive skills profile of the doctor, from the need to establish the relevance of their teacher training and disciplining their institutional performance, with reference to the substantive functions to be performed in teaching, Tutoring, Research, Extensionism and the dissemination of knowledge required by the educational model at the University. The different skills that teachers should have the doctor from the field and the stage of participation in achieving the attributes of the graduate profile of the undergraduate student surgeon, from the perspective of university basic trunk, set out the basic trunk area, and that proper discipline.

A proposal for teacher education and training so as to maintain and improve the quality of existing teachers and also support the hierarchical scale mechanism of promotion and selection process for new teachers to be incorporated in the classroom, the lab is done, the community, medical units and hospital outpatient. It is intended that this document will serve to administrative decision-makers to have a documented initial knowledge of the different types of teachers involved in the training of doctors, of the various stages of learning that goes the student to learn and distribution teachers in them, and the need to improve university organization and its links with the health sector.

Introducción

1) Reforma Académica y Nuevo Perfil Docente. Una de las razones que obligan a impulsar la transformación del perfil docente del profesor de la licenciatura de médico cirujano en la Universidad, se fundamenta en la necesidad de establecer la pertinencia de los atributos del educador médico exigida por el modelo educativo por competencias profesionales integradas, basado en la teoría pedagógica constructivista.

Una segunda razón tiene que ver con la aparición permanente y constante de nuevo conocimiento y tecnología aplicado en la medicina, más el uso global de la informática y la telemática, que han puesto en crisis el rol tradicional del profesor médico y han estimulado la emergencia creciente de nuevos atributos que el médico educador debe incorporar en su práctica docente, la innovación tecnológica y el papel preponderante del conocimiento, exige hoy diferentes formas del ejercicio de la profesión y de la gestión de información científico técnica y plantea, además, el tratamiento de nuevos temas fundamentalmente humanistas en el campo de la ética, la deontología, la LexArtis, la protección ambiental, los derechos humanos, la equidad de género, entre otros. En el amplio panorama de la “sociedad del conocimiento”, la educación se concibe como un proceso integral sin limitaciones de edad, de nivel o de escenarios de aprendizaje. El acceso a la formación y a la creación se desarrolla a lo largo de la vida, sin barreras temporales y en nuevos horizontes andragógicos, determinados en buena medida por el papel y la importancia de la información en el mundo.

La Unidad Académica de Medicina no puede, en consecuencia, concebirse ya en una perspectiva de educación terminal en la licenciatura o en el postgrado, debe desempeñar un papel estratégico en la preparación de los egresados, con propósitos de actualización profesional permanente, lo que implica la necesidad de dotar a los estudiantes de una disciplina intelectual cimentada en el auto aprendizaje, desarrollado, a su vez, en función de las situaciones posibles y de un profesor que facilite y guie dicho proceso. El modelo académico vigente cuenta, en suma, con atributos para enfrentar el desarrollo de la “sociedad del conocimiento”. Su currículo es flexible, actual, con planes de estudios centrados en el estudiante, con estrategias didácticas dinámicas basadas fundamentalmente en la investigación que le permite al estudiante construir su trayectoria académica y su propio conocimiento.

En los momentos actuales, la adecuación del perfil docente del médico es un factor clave para el logro de la misión institucional. La necesidad de médicos egresados con altos grados de calificación técnica científica, éticos y humanitarios, dotados de habilidades específicas para desarrollarse en escenarios profesionales cambiantes, obligan a la revisión y actualización de los actuales perfiles profesionales que los docentes médicos deben tener en los diferentes escenarios donde se desarrolla el aprendizaje de los estudiantes de medicina; en las aulas, los laboratorios, las unidades médicas de primer contacto, los hospitales, la comunidad, entendida ésta, no sólo como las colonias y núcleos de población rural o urbana, sino también, los espacios laborales, oficinas, fábricas, es decir cualquier hábitat de desempeño humano donde se genera la tríada ecológica de la salud y la enfermedad

12 Desarrollo del ensayo

2) El modelo educativo constructivista y el perfil por competencias profesionales integradas del nuevo médico.

Al igual que la Universidad, es puesta en tela de juicio por la sociedad globalizada, el médico actual enfrenta el impacto de la “sociedad del conocimiento” y el desarrollo de la tecnología de la comunicación, a través de pacientes mejor informados y con conocimientos acerca de las enfermedades que padece, de sus opciones diagnósticas y terapéuticas para mantener o recuperar su salud, además de la limitación del dolor, del daño y de la muerte.

En todo el mundo el ejercicio de la medicina enfrenta nuevos retos que inciden sobre su quehacer, la explosión tecnológica y sus costos, los problemas en el acceso y provisión de los servicios de salud, sobre todo los relacionados con el acto médico y su impacto en la satisfacción de las necesidades de los pacientes y sus familias, quienes identifican la necesidad de trato humanitario y digno, además de preparación técnica y científicamente actualizada por parte de los médicos, en un servicio de salud organizado, comfortable, oportuno y eficaz (Patiño 2004).

En México, existe una percepción generalizada, de que los cambios ocurridos en el Sistema de Salud, en los últimos 70 años, al institucionalizar la atención médica a través del Sector Público de la Salud, (IMSS, ISSSTE, SSA), ha burocratizado la atención médica, cambiado su imagen, su naturaleza y los valores del médico en su ejercicio profesional, disminuyendo su calidad.

Es evidente que las transformaciones organizacionales en el sector salud, han construido un perfil del médico, distinto al que históricamente estamos habituados; el médico protector, amigo y responsable de la salud de sus pacientes, el que juraba y hacía de su profesión un apostolado, está en vías de extinción e incluso ha desaparecido ya, sobre todo en las grandes ciudades e instituciones de salud. Existe aún, un grupo de médicos, cada vez menor, que mantiene la imagen tradicional añorada por los pacientes, que ejercen su profesión en contextos y condiciones difíciles al interior de las instituciones de salud o en el ejercicio privado de la profesión.

El médico de hoy en muchos casos, es apenas una parte minúscula, del gigantesco sistema de salud público o privado que lo emplea, su papel hegemónico ahora está limitado, ya no es el médico de sus pacientes, ya que su responsabilidad y creatividad está limitada al horario en el que presta sus servicios en la unidad médica que lo contrata; ahora es el médico del turno X, su responsabilidad profesional con sus pacientes se interrumpe al terminar el turno contratado y se reinicia cuando regresa a cubrir su turno en la institución. Como resultado del ejercicio profesional de la medicina en los contextos arriba anotados, en la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2002 realizada por la Fundación Mexicana para la Salud, A.C. a una población de 1304 personas se le encuestó acerca de la calidad percibida en los servicios de salud, obteniendo lo siguiente: 44 % opinó que la calidad percibida es mala; el 35% opinó que es buena y el 7% excelente.

Estos datos colocaron a los servicios de salud en penúltimo lugar, sólo las policías eran identificadas como de menor calidad que las instituciones de salud (FUNSALUD, 2002). Como parte de las respuestas a estas demandas ciudadanas en salud, el gobierno mexicano en el sexenio 2000-2006, inicia una Cruzada por la Calidad de los Servicios de Salud, misma que incorpora entre otras acciones, la obligación de las Escuelas y Facultades de Medicina de acreditar su calidad educativa a través de la evaluación institucional realizada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y por un organismo especializado externo, que para el caso de medicina, es el Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Médica (COMAEM), con la amenaza de retirar el espacio educativo para la realización de prácticas profesionales e internado de pregrado en las unidades médicas del Sector Salud, a las Facultades de Medicina que no apliquen estos procesos de acreditación y los aprueben. Las instituciones que acrediten la calidad solicitada, deberán mantener procesos de mejora continua y re acreditar su calidad cada cinco años.

La UAN, inmersa en este contexto, inicia su Reforma Académica para responder a las necesidades que la sociedad y el país le demandan. La Facultad de Medicina diseña un programa educativo basado en competencias profesionales integradas, con un perfil de egreso del estudiante de medicina que se fundamenta en un análisis prospectivo que toma como base las siguientes premisas:

- La curva de morbimortalidad y su tendencia en los próximos treinta años.
- La modificación de la pirámide poblacional.
- La conformación ética del desempeño de la profesión en la nueva cultura de la salud.
- Las nuevas exigencias, derechos y obligaciones del médico y del paciente.
- Los intereses gremiales e individuales del médico.
- Los nuevos escenarios del desempeño profesional.

En el ciclo escolar 2003-2004, los estudiantes de medicina de la UAN, inician su licenciatura de médico cirujano con el nuevo modelo educativo constructivista, con un perfil de egreso basado en competencias profesionales integradas, egresando la primera generación, tras seis años de estudio en agosto del 2009.

3) Perfil por competencias del médico general mexicano.

El diseño y construcción del perfil profesional de la licenciatura de médico cirujano en la Facultad de Medicina fue realizado en el 2003, por motivo de la Reforma. En el mismo año, la Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina (AMFEM) inicia los trabajos para construir el Perfil por Competencias del Médico General Mexicano, mismo que logra en el 2008, después de realizar una amplia consulta con sus afiliados, es ampliamente notorio que ambos perfiles tienen mucha similitud.

La AMFEM construye el perfil por competencia bajo las siguientes premisas.

- a) Que las competencias mexicanas estén orientadas a resolver nuestras necesidades, desde el punto de vista del conocimiento científico universal, articulando, así, lo local con lo universal.
- b) Que sean elaboradas en nuestro medio, aprovechando el hecho de la existencia de expertos calificados en el tema en varias universidades del país.
- c) Que desde el punto de vista conceptual las competencias superen la visión estrecha de competencia laboral, utilitaria, que satisface el mercado de trabajo.

La competencia se visualiza como, “capacidades abiertas que nos preparan para tomar decisiones en ambientes dinámicos y complejos, siendo el reto expresar, mediante enunciados específicos, los procesos vivos y complejos implicados en la práctica profesional” (ANFEM, 2008).

Con ésta conceptualización el perfil del profesional médico se estructura en torno de dos ejes:

- A) El primero consiste en la relación entre conocimiento científico y práctica clínica.
- B) El segundo, por la relación entre legos y expertos.

Estos dos ejes organizan la acción profesional de tal forma que la metodología es el elemento que permite articularlos. Las siete competencias genéricas, definidas por la AMFEM son:

- 1) Dominio de la atención médica general.
- 2) Dominio de las bases científicas de la medicina.
- 3) Capacidad metodológica e instrumental en ciencias y humanidades.
- 4) Dominio ético del profesionalismo.
- 5) Dominio de la calidad de la atención médica y trabajo en equipo.
- 6) Dominio de la atención comunitaria.
- 7) Capacidad de participación en el sistema de salud.

Cada una de las competencias genéricas está integrada por varias unidades de competencias que, por ser más específicas, aclaran mejor su orientación y las capacidades a desarrollar (Ibídem).

4) Competencias profesionales integradas del médico docente.

4.1 Profesionalizar la función docente del médico.

Es importante que la Universidad, en la Reforma que ha iniciado, cuente con docentes eficaces y eficientes para poner en práctica distintos y adecuados recursos de aprendizaje de acuerdo a las competencias específicas a formar en los estudiantes de medicina en cada uno de los escenarios de desempeño y en los momentos oportunos, con el fin de acceder a mejores logros educativos, para ello se debe evitar confundir el proceso de reforma, como una introducción de cambios insustanciales, con el empleo de un lenguaje que sólo modifica terminologías para significar lo mismo, sin aportar beneficios de conocimientos ni de aplicación, debemos evitar cambiar para seguir igual, es decir debemos evitar la simulación. El docente es el actor principal en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa pues es el nexo en los procesos de aprendizaje de los alumnos y las modificaciones en la organización institucional. Las reformas educativas se traducen en las escuelas y llegan al aula por medio del docente (Bar 2000). En la profesionalización del docente médico, intervienen varios factores relacionados al contexto socio económico, a la preparación científico técnica, a la experiencia disciplinar, a la formación andragógica (educación de los adultos), a la experiencia en los procesos de aprendizaje que pondrá en práctica, a la investigación sobre su ejercicio profesional y su práctica docente. También inciden las condiciones de trabajo, las remuneraciones salariales, la infraestructura educativa, el equipamiento didáctico, los diferentes escenarios de aprendizaje y la organización general de la escuela. La profesionalización del aprendizaje en la escuela de medicina, supone el desarrollo de nuevas acciones vinculadas con el proceso de enseñar y aprender con mayor autonomía y responsabilidad en las aulas, el laboratorio, la clínica, el hospital, la comunidad, tanto para el docente como para el estudiante.

4.2 Competencias profesionales del médico docente.

Todas las sociedades, en todas las épocas, han elaborado imágenes y valores sobre la persona del maestro y su labor andragógica. Estas representaciones expresan la finalidad social asociada a la educación y son legitimadas a través de las doctrinas pedagógicas hegemónicas en cada momento histórico.

La formación de médicos, su conducta e imagen es universal y se ha forjado socialmente por algo más de cuatro mil años. Hipócrates (400 a.c.), médico griego, creó su escuela de medicina en Cos, formuló el Juramento que hoy lleva su nombre, cuando empezó a instruir a aprendices que no eran de su familia. En él se establecen los principios, la conducta, la imagen ética que los médicos deben de seguir en la atención de los enfermos. En nuestros días, éste juramento se realiza en un acto público ante otros médicos y ante la comunidad en la mayor parte de las escuelas de medicina en el mundo (Romero 2009).

En la educación médica actual, se exige al docente médico enfrentarse con situaciones difíciles y complejas en la formación de los estudiantes de medicina, la presión creada por la aceleración de los procesos sociales en la vida contemporánea lleva a un torbellino de innovaciones que en ocasiones son de carácter provisional por la precariedad de conceptos, métodos, actividades y recursos; para comprender el sentido y las dificultades estructurales de la propuesta de la profesionalización de los docentes hay que determinar cuáles son las exigencias que ésta transformación exige, ya que una profesión es una combinación estructural de conocimientos acreditados mediante títulos, autonomía en el desempeño, prestigio académico y reconocimiento social.

Ante estas circunstancias ¿Que competencias andragógica y disciplinares debe tener el profesor médico para conducir procesos de aprendizaje?

Construir está respuesta, es el objetivo de este trabajo. La competencia profesional ha sido definida desde múltiples enfoques según la disciplina y la utilidad conceptual de los autores, a partir de esto, debemos tener como referente que el cambio del perfil docente del educador médico orientado a un perfil por competencias es una tarea bastante compleja, ya que se debe integrar el enfoque andragógico académico con el disciplinar médico, en el contexto de las recomendaciones de la UNESCO (1997) para el personal docente en la educación Superior.

Con base al enunciado anterior el perfil por competencias que deben tener los profesores médicos debe incorporar dos atributos esenciales: 1) debe saber, tener dominio del conocimiento de su disciplina; 2) debe saber enseñar a aprender, a guiar, a facilitar la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes. Es decir, el concepto de competencia profesional integrada que es necesario en nuestro contexto debe referir la capacidad de “saber con hacer” o “hacer con saber” en un marco normativo donde los valores éticos se expresa en la conciencia acerca de las consecuencias de ese hacer. La competencia involucra al mismo tiempo conocimientos, modos de hacer, valores y responsabilidades por los resultados de lo hecho (Bar 2000).

Para Epstein, citado por García (2008), competencia es “el uso habitual y juicioso de comunicación, conocimiento, habilidades técnicas, razonamiento clínico, emociones, valores y reflexión en la práctica cotidiana para el beneficio del individuo y la comunidad a los que se está ofreciendo un servicio”, ésta conceptualización es multifuncional, e integra varios enfoques, que para el caso del docente médico es importante, conocer:

- a) cognitivo, verbigracia (vgr). Adquirir y usar conocimientos para solucionar problemas de la vida real.
- b) técnico, (vgr). Habilidades y destrezas, puestas en práctica de procedimientos médicos.
- c) integrador, (vgr). Integración de conocimiento básico y aplicado de las diferentes áreas del saber.
- d) relacional, (vgr). Comunicación efectiva.
- e) ético, afectivo-moral, (vgr). Establecer una relación médica con el paciente y su familia, respetuosa ante las diversas situaciones que impone el ejercicio profesional.

Gutiérrez (2005), refiere que la adopción de una aproximación multidimensional a la competencia ofrece un uso más amplio de este concepto, ya que posibilita la identificación tanto de los umbrales mínimos, como de los esfuerzos necesarios para aspirar a la excelencia. Perrenoud (2002), define la competencia como “la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero que no se reduce a ellos”. Forgas (2003), nos dice que “la competencia profesional es el resultado de la integración, esencial y generalizada de un complejo conjunto de conocimientos, habilidades y valores profesionales, que se manifiestan a través de un desempeño profesional eficiente en la solución de problemas profesionales, pudiendo incluso resolver aquellos no predeterminados”, que para el caso del ejercicio médico clínico es muy frecuente. “Entre la descripción de la tarea a realizar y el conocimiento producido en la acción, existe un vacío que sólo puede cubrirse con la reflexión sobre la acción” (Shön 2002). Esta definición de competencia nos refiere hacia la importancia del uso que hacemos del conocimiento, “no es que tanto sabes, sino lo que sabes hacer con lo que sabes”. Esto significa que la competencia no sólo se sustenta en el saber teórico, sino que además tiene un fundamento práctico, técnico, metodológico, social y que transita por el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y valores, es decir que encuentra su razón de ser en el servicio a las personas, entre las personas.

Competencia es también “una combinación dinámica de atributos, en relación con conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los estudiantes son capaces de demostrar al final de un proceso educativo” (Proyecto Tunning). Con base en las anteriores definiciones, inferimos que el desarrollo de la competencia implica la comprensión y aplicación del conocimiento a situaciones de la vida real; exige por lo mismo interpretar y transferir los saberes a la identificación y solución de problemas, intervenir en situaciones específicas previniendo situaciones de riesgo y anticipando contingencias. Cecilia Braslavsky (1998), afirma que “los profesores deberán tener competencias vinculadas con la resolución de los problemas o desafíos más coyunturales, a las que denomina “pedagógico-didáctico”, las cuales son facilitadoras de procesos de aprendizaje cada más autónomos; los profesores deben saber conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didáctica efectivas. Las competencias “político-institucional”, están vinculadas con desafíos más estructurales, los docentes deben tener la capacidad de articular lo macro con lo micro: lo que se dispone en el sistema educativo con lo que se desarrolla a nivel institución, aula, laboratorio, comunidad, clínica, hospital, investigación, es decir los diferentes escenarios de aprendizaje. Las competencias denominadas “productiva e interactiva” están vinculadas con procesos de especialización y orientación de su práctica profesional, denominada “especificadora”, tienen que ver con la capacidad de estar abierto e inmerso en los cambios que se suceden a gran velocidad para orientar y estimular los aprendizajes de los estudiantes; las interactivas están destinada a estimular la capacidad de comunicarse y entenderse con el otro; ejercer la tolerancia, la convivencia, la cooperación entre diferentes, tan necesario en el campo del ejercicio profesional de la medicina, en la consulta médica (acto médico), entre el médico, los pacientes y sus familias.

Si bien la nueva concepción profesional propone el trabajo interdisciplinario, el trabajo en equipo, la responsabilidad compartida y el dominio de la especialización para enfrentar el volumen de conocimientos propios de nuestra época, la competencia especificadora se refiere a la capacidad de aplicar un conjunto de conocimientos fundamentales a la comprensión de un tipo de sujetos, de instituciones o de un conjunto de fenómenos y procesos, con un mayor dominio de contenidos de las disciplinas y de sus metodologías. Peré Marqués (2000), señala, que las competencias necesarias para que una persona se dedique a la docencia en medicina deben contemplar cuatro dimensiones principales:

- a) Conocimiento y dominio de la materia que imparte, incluyendo el uso específico de las TIC en su campo profesional y un sólido conocimiento de la cultura actual regional, nacional y global (competencia cultural).
- b) Competencia andragógica: habilidades didácticas, incluyendo la didáctica digital, mantenimiento de la disciplina, establecer las "reglas de juego" de la clase, (encuadre), tutoría, conocimientos psicológicos y sociales para resolver conflictos, dinamizar grupos, tratar la diversidad, técnicas de investigación-acción y trabajo docente en equipo, superando el tradicional aislamiento, propiciado por la misma organización de las escuelas y la distribución del tiempo y del espacio. Debe actuar con eficiencia, reaccionando a menudo con rapidez ante situaciones siempre nuevas y con una alta indefinición, una buena imaginación también le será de utilidad, sabiendo establecer y gestionar con claridad las "reglas de juego" aceptadas por todos.
- c) Habilidades instrumentales y conocimiento de nuevos lenguajes: tecnologías de la información y la comunicación (TIC), lenguajes audiovisual e hipertextual.
- d) Características personales. No todas las personas sirven para la docencia, ya que además de las competencias anteriores son necesarias: madurez y seguridad, autoestima y equilibrio emocional, empatía, imaginación.

El profesor debe tener entusiasmo, creer en lo que hace, vivirlo, de manera que transmita el entusiasmo y la pasión de aprender a los estudiantes, optimismo andragógico, ante las posibilidades de mejora de los estudiantes, liderazgo, que nazca de su actuación abriendo horizontes a los estudiantes y representando la voluntad del grupo, de su dedicación y trato, de su ejemplo y valores. Debe dar afecto, no por lo que hacen, sino por lo que son, lo que proporcionará la imprescindible seguridad; y debe dar confianza, creyendo en las posibilidades de todos sus estudiantes; las expectativas se suelen cumplir y reforzará el impulso de los estudiantes para demostrar su capacidad.

Estas competencias, agrega Perú, deberán permitir desarrollar adecuadamente las funciones que señalamos en el apartado anterior, y el docente médico deberá realizar los estudios específicos que preparan para este ejercicio profesional. Hay que tener en cuenta que, después de los factores familiares, la capacidad del profesor es el factor determinante más influyente en el éxito de los estudiantes, con independencia de su nivel socioeconómico. Los docentes médicos para una mayor profesionalización de su función además, deben saber:

- Planificar y conducir movilizandolos otros actores.
- Adquirir o construir contenidos y conocimientos a través del estudio o la experiencia. Hay que identificar cuando un proceso o actividad es aplicado en situaciones o prácticas que requieren dicho saber.
- Identificar los obstáculos o problemas que se presentan en la ejecución de proyectos u otras actividades del aula o de los diferentes escenarios de aprendizaje. Esto requiere una capacidad de observación que debe aprenderse ya que no se encuentra naturalmente.
- Seleccionar diferentes estrategias para el desarrollo del proceso de aprendizaje, para la optimización del tiempo, de los recursos y de las informaciones disponibles.
- Hacer, modificar una parte de lo real, simular apropiadamente una situación de la realidad, en el desarrollo de proyectos "hace" y promueve el proceso de aprendizaje.

El modelo educativo constructivista por competencias profesionales integrales exige, respecto de los atributos del perfil profesional que deben tener los docentes médicos los siguientes, entre otros:

- Actitud democrática, convicción de libertad, responsabilidad, respeto por todas las personas y grupos humanos.
- Principios éticos sólidos expresados en una auténtica vivencia de valores.
- Sólida formación pedagógica y académica disciplinar.
- Autonomía personal y profesional.
- Amplia formación cultural con una real comprensión de su tiempo y de su medio que le permita enfrentar con acierto y seguridad los diversos desafíos culturales.
- Capacidad de innovación y creatividad.
- Capacidad de autoformación.

Como resultado de la investigación bibliográfica y de la experiencia docente de casi treinta años de labor educativa considero que las competencias profesionales mínimas que deben integrar el perfil profesional del docente médico son:

- 1) Disciplinar. Domina el campo de conocimiento y saberes fundamentales de la medicina, se actualiza permanentemente e impacta favorablemente el aprendizaje de los estudiantes.
- 2) Andragógica. Domina las teorías educativas y su didáctica respectiva, promueve la construcción de aprendizajes.
- 3) Investigación. Realiza investigación, utiliza la metodología científica como herramienta de aprendizaje con los estudiantes, lo guía en la construcción de su juicio crítico y propositivo.
- 4) Tutoría-asesoría. Apoya el estudiante en su trayectoria estudiantil, guiándolo en la toma de las decisiones relacionadas con su desempeño académico y personal.
- 5) Comunicativa- Relacional. Establece comunicación interpersonal efectiva con el estudiante, lo que les permite a ambos desarrollar y fortalecer las habilidades de comunicación en general y con los pacientes y su familia en particular.
- 6) Académico- Administrativa. Realiza sus actividades docentes con base en el cumplimiento de la reglamentación general en salud, la reglamentación universitaria, sus funciones sustantivas, su visión, misión, filosofía y valores, en el contexto de la política de calidad y comprometido con ellos.
- 7) Ética-humanística. Desarrolla sus actividades docentes y de aprendizaje con la observancia de actitudes y valores ético deontológicos, que en conjunto proyectan su formación humanista integral, sirve como modelo a los estudiantes.

Cada una de ellas tiene atributos mínimos que son descritos a continuación:

Tabla 12 Competencias y atributos del perfil docente y de egreso del médico general

Competencia del Perfil Docente del Médico.	Atributos	Competencia de Perfil de Egreso del Médico General.
Disciplinar. Domina el campo de conocimiento y saberes fundamentales de la medicina, se actualiza permanentemente e impacta favorablemente el aprendizaje de los estudiantes.	Conocimientos básicos sobre Características generales de la estructura y función del cuerpo humano. Las enfermedades de mayor prevalencia y trascendencia de acuerdo a la curva de morbi-mortalidad. Principios de la relación médico-paciente. Se mantiene Actualizado. Habilidades y destrezas. Realiza la historia Clínica de acuerdo a la NOM 004. Realiza diagnóstico y tratamiento en forma integral.	Dominio de la atención médica general. Dominio de las bases científicas de la medicina. Capacidad metodológica e instrumental en ciencias y humanidades. Dominio ético del profesionalismo. Dominio de la calidad de la atención médica y trabajo en equipo. Dominio de la atención comunitaria. Capacidad de participación en el sistema de salud.

	<p>Realiza Planeación estratégica en el análisis de hechos y fenómenos relacionados con los problemas de salud.</p> <p>Resuelve los problemas de salud con una visión estratégica.</p>	
Competencia del Perfil Docente del Médico.	Atributos	Competencia de Perfil de Egreso del Médico General
Pedagógica (Andragógica) Domina las teorías educativas y su didáctica respectiva, promueve la construcción de aprendizajes.	<p>Conocimientos básicos sobre:</p> <p>Teorías del aprendizaje.</p> <p>Estrategias educativas y recursos didácticos</p> <p>Evaluación educativa.</p> <p>Uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC).</p> <p>Habilidades y destrezas.</p> <p>Diseño de programas educativos.</p> <p>Manejo de grupos de aprendizaje.</p> <p>Construcción de clima de aprendizaje significativo en diferentes escenarios y situaciones cambiantes.</p> <p>Facilita el auto aprendizaje.</p> <p>Fomenta el uso de las Tics.</p> <p>Fomento de la Investigación bibliográfica.</p> <p>Fomento de la actualización de conocimiento.</p>	<p>Dominio de la atención médica general.</p> <p>Dominio de las bases científicas de la medicina.</p> <p>Capacidad metodológica e instrumental en ciencias y humanidades.</p> <p>Dominio ético del profesionalismo.</p> <p>Dominio de la atención comunitaria.</p> <p>Capacidad de participación en el sistema de salud.</p>
Competencia del Perfil Docente del Médico.	Atributos	Competencia de Perfil de Egreso del Médico General.
Investigación. Realiza investigación, utiliza la metodología científica como herramienta de aprendizaje con los estudiantes, lo guía en la construcción de su juicio crítico y propositivo.	<p>Conocimientos básicos sobre:</p> <p>Método científico, clínico y epidemiológico.</p> <p>Uso adecuado de las fuentes de información científica.</p> <p>Habilidades y destrezas para.</p> <p>Realizar investigación científica.</p> <p>Discriminar la información obtenida de acuerdo a la confiabilidad de la fuente.</p> <p>Toma de decisiones con base en el juicio crítico.</p> <p>Fomentar el trabajo interdisciplinario para estimular la curiosidad científica propia del estudiante.</p>	<p>Dominio de la atención médica general,</p> <p>Dominio de las bases científicas de la medicina,</p> <p>Capacidad metodológica e instrumental en ciencias y humanidades,</p> <p>Dominio ético del profesionalismo,</p> <p>Dominio de la calidad de la atención médica y trabajo en equipo.</p> <p>Capacidad de participación en el sistema de salud.</p> <p>Dominio de la atención comunitaria</p>
Competencia del Perfil Docente del Médico.	Atributos	Competencia de Perfil de Egreso del Médico General.
Tutoría-asesoría. Apoya al estudiante en su trayectoria estudiantil, guiándolo en la toma de las decisiones relacionadas con su desempeño académico y personal.	<p>Conocimientos básicos sobre:</p> <p>El programa de tutoría y asesoría académica.</p> <p>Métodos de autoestudio. Aprovechamiento y uso del tiempo.</p> <p>El conocimiento de los recursos universitarios en apoyo al programa.</p> <p>Teorías de motivación.</p> <p>Proceso de titulación.</p> <p>Proyecto personal del estudiante.</p> <p>Habilidades y destrezas para.</p> <p>Apoyar el diseño de trayectoria escolar y carga horaria.</p> <p>Apoyar el autoestudio y el trabajo independiente.</p> <p>Promover la investigación.</p>	<p>Dominio de la atención médica general.</p> <p>Dominio de las bases científicas de la medicina.</p> <p>Capacidad metodológica e instrumental en ciencias y humanidades.</p> <p>Dominio ético del profesionalismo.</p> <p>Dominio de la calidad de la atención médica y trabajo en equipo.</p> <p>Capacidad de participación en el sistema de salud.</p> <p>Dominio de la atención comunitaria.</p>

	Correlacionar el proyecto personal del estudiante, con la profesión a partir de las necesidades sociales en salud. Realizar un plan de acción para la carrera.	
Competencia del perfil Docente del Médico.	Atributos	Competencia de Perfil de Egreso del Médico General
Comunicativa- Relacional. Establece comunicación interpersonal efectiva con el estudiante, lo que les permite a ambos desarrollar y fortalecer las habilidades de comunicación en general y con los pacientes y su familia en particular.	Conocimientos básicos sobre: La teoría de la comunicación humana. Las técnicas de comunicación individual y colectivas, verbal y no verbal . Habilidades y destrezas para. Propicia discusiones temáticas en un clima de respeto a las diferencias, tolerancia y participación. Maneja el lenguaje verbal y no verbal con eficacia. Se comunica en forma adecuada con los estudiantes los pacientes y su familia, la comunidad y los pares académicos.	Dominio de la atención médica general, Dominio de las bases científicas de la medicina, Capacidad metodológica e instrumental en ciencias y humanidades, Dominio ético del profesionalismo, Dominio de la calidad de la atención médica y trabajo en equipo, Capacidad de participación en el sistema de salud. Dominio de la atención comunitaria
Competencia del Perfil Docente del Médico.	Atributos	Competencia de Perfil de Egreso del Médico General
Académico-administrativa. Realiza sus actividades docentes con base en el cumplimiento de la reglamentación general en salud, la reglamentación universitaria, sus funciones sustantivas, su visión, misión, filosofía y valores, en el contexto de la política de calidad y comprometido con ellos.	Conocimientos básicos sobre: La legislación universitaria: la Ley Orgánica, el Estatuto General, el Documento Rector de la Reforma Académica, el Contrato Colectivo del SPAUAN, Normatividad de la UA Medicina, Competencias profesionales del perfil de egreso del médico cirujano, las relaciones de interdependencia con las instituciones del sector salud. El Código Sanitario: Ley General de Salud y sus reglamentos respectivos, Normas Oficiales Mexicanas de aplicación en salud, Ley General y Estatal de profesiones Habilidades y destrezas para. Realizar la gestión de procesos educativos de calidad en los diferentes escenarios de aprendizaje de la medicina. Orientar la solución de problemas académico administrativo. Gestionar procesos educativos de mejora continua. Participar en los procesos de certificación y recertificación de calidad, tanto personal como institucional.	Dominio de la atención médica general, Dominio de las bases científicas de la medicina, Capacidad metodológica e instrumental en ciencias y humanidades, Dominio ético del profesionalismo, Dominio de la calidad de la atención médica y trabajo en equipo, Capacidad de participación en el sistema de salud. Dominio de la atención comunitaria
Competencia del Perfil Docente del Médico.	Atributos	Competencia de Perfil de Egreso del Médico General
Ética-humanística. Desarrolla sus actividades docentes y de aprendizaje con la observancia de actitudes y valores ético deontológicos, que en conjunto proyectan su formación humanista integral, sirve como modelo a los estudiantes.	Conocimientos básicos sobre: La nueva cultura de salud orientada a la calidad. Los derechos de los pacientes. La dimensión humanitaria de la medicina. Dimensión ética del acto médico. El desempeño ético del médico en las instituciones de salud. Deontología y LexArtis. Problemas de ética y desarrollo científico de la medicina. El aprendizaje del currículo oculto.	Dominio de la atención médica general, Dominio de las bases científicas de la medicina, Capacidad metodológica e instrumental en ciencias y humanidades. Dominio ético del profesionalismo.

	<p>Habilidades y destrezas para. Reflexionar acerca de la calidad de los servicios de salud otorgados a los usuarios. Respetar los derechos de los pacientes. Servir de modelo del deber ser del médico. Analizar los problemas ético filosófico del ejercicio profesional y proponer alternativas de solución. Participar en los procesos de certificación y recertificación de calidad, tanto personal como institucional.</p>	<p>Dominio de la calidad de la atención médica y trabajo en equipo. Capacidad de participación en el sistema de salud. Dominio de la atención comunitaria.</p>
--	--	--

Se pretende que docentes y estudiantes en situación mutua de aprendizaje orienten sus capacidades cognitivas y sociales al ejercicio de dar sentido a la sociedad. Los contenidos curriculares de la licenciatura de médico-cirujano, sin dejar de ser fines en sí mismos servirán para transformarse en los medios necesarios para alcanzar esas capacidades que entrenan en el análisis, la inferencia, la prospección, la solución de problemas, el aprendizaje continuo, la adaptación a los cambios, la proposición de valores favorables a la intervención solidaria en la realidad de la salud colectiva e individual de los mexicanos. Para que los docentes alcancen las competencias y perfil enunciado es necesario implementar dispositivos de formación y entrenamiento que los comprometa a aumentar sus capacidades de observación, de agudizar prácticas reflexivas, de fortalecer el sentido de su propia capacitación, de desarrollar inteligencias múltiples, de atender a los valores. La forma en que conocemos y cuánto y cómo aprendemos sin lugar a dudas está cambiando. Pasamos a otro paradigma sorteando una serie de problemas. Es necesario, diseñar planes abarcativos para la formación de competencias a través de:

- a. Programas de capacitación y perfeccionamiento adecuados a los requerimientos del sistema educativo, de las instituciones y personales; b) programas de descentralización con mayor responsabilidad de los profesores ante las comunidades estudiantiles que atienden, el establecimiento de incentivos tanto profesionales como salariales para motivar un buen desempeño laboral, vinculando las gratificaciones, los ascensos y el reconocimiento público al desempeño.
- b) Para fortalecer la profesión docente, se tiene que aceptar el reto que representa la formación y capacitación en competencias profesionales del profesorado médico. El desafío del cambio implica un reordenamiento de los procesos administrativos y académicos al interior de la universidad, la actitud directiva debe mejorar teniendo como referente que el modelo educativo por competencias, requiere un nuevo modelo de administración académica y en él debe existir una política institucional de formación académica andragógica del profesorado.

12.1 Estrategias para la formación del médico docente por competencias profesionales

El desafío de transformar al médico en un profesional de la docencia y modificar sustancialmente las formas de facilitar el aprendizaje, se presenta como una imperiosa necesidad a siete años de haber iniciado el nuevo modelo educativo en la Universidad. Profesionalización y desempeño de los educadores implica mayores exigencias en los procesos de selección, formación, capacitación y promoción de los docentes. Para la profesionalización de los docentes hay que tener en cuenta requisitos vinculados con aspectos académicos y las condiciones de trabajo. (Heras 1998), señala que el profesor de la universidad es un trabajador intelectual, o sea un académico y por ello su labor tiene características particulares. En primer lugar no produce bienes materiales, por lo tanto no obtiene un salario en función de lo producido, las relaciones entre el profesor y las autoridades universitarias no son de índole empresarial, es decir ni los profesores son empleados ni las autoridades obtienen ganancias por el producto del trabajo de éstos. En segundo lugar el trabajo del profesor no tiene frutos inmediatos, su labor sólo se puede ver muchos años después, cuando los estudiantes se convierten en egresados universitarios.

Otra característica de la labor universitaria es que se trata de un trabajo colectivo, en la docencia concurren muchos actores y factores, cuya dinámica es condición *sine qua non* para la tarea del profesor universitario: alumnos en número y preparación adecuadas; autoridades pocas y esencialmente académicas; planes y programas de estudios actualizados y pertinentes; aulas, bibliotecas, laboratorios y talleres en cantidad y calidad apropiada; seguridad y prestaciones laborales mínimas; en otras palabras la labor docente no se realiza aisladamente, de manera que la calidad del conjunto determina la calidad de la docencia.

En este contexto, es importante que las autoridades universitarias dimensionen en el marco laboral contractual, la correspondencia entre formación docente, capacitación y producción académica con los procesos de selección, contratación y promoción del profesorado en la Unidad Académica de Medicina, quién además de las evaluaciones al interior de la universidad, debe ser evaluado externamente por las instituciones acreditadoras tanto pedagógicas como por los respectivos Colegios Médicos en la formación disciplinar, el impacto de estas acciones ayudará a mantener la calidad certificada por el Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica, lograda hasta el momento por la escuela.

La formación docente del médico. En el inicio de la Reforma académica en la Universidad, uno de los programas que ha faltado o se ha desarrollado poco y no se ha sistematizado es el de formación docente, en la unidad académica de medicina son pocos los maestros en activo que han tenido formación profesional en la docencia y al personal docente de nuevo ingreso no se le exige documentar formación andragógica para su contratación, por esto, es necesario iniciar dicha formación en los médicos no docentes que están en actividad o se incorporan a la docencia médica, que según Tedesco (1998), “debe introducir cambios en sus actitudes y valores, predisposiciones y expectativas con el fin de cambiar el modo de hacer las cosas en el aula y de esta manera cambiar los principios estructuradores de la profesión”. Un programa de formación docente por competencias profesionales para los maestros de medicina, debe abarcar tres niveles:

- a) Básico para aquellos profesores que son nuevos en la licenciatura de médico cirujano.
- b) Actualización y perfeccionamiento para aquellos que desde el año 2003 se han capacitado pedagógicamente.
- c) Investigación y desarrollo, para la producción y divulgación del conocimiento.

En el nivel básico los profesores deben ser preparados en el modelo teórico constructivista y su práctica docente por competencias profesionales. En el nivel de actualización y perfeccionamiento docente el profesor debe profundizar en el conocimiento y profundización de contenidos curriculares, metodológicos e institucionales. Comprende una revisión crítica de los problemas que presentan las prácticas pedagógicas y apunta, a través de su análisis, al fortalecimiento de la tarea. Permite construir herramientas para generar procesos de transformación y en el nivel de Investigación y desarrollo debe abordar los problemas más importantes de la educación médica y producir los conocimientos que ayuden a resolverlos, difundidos en la sociedad en general, a través de conferencias, congresos, libros, revistas, entre otros.

12.2 Reflexiones finales

Hace once años se implantó del nuevo modelo educativo en la Universidad Autónoma de Nayarit, a la fecha han egresado seis generaciones de médicos formados con el mismo; es momento de que los directivos y el profesorado de la unidad académica de medicina reflexionen acerca del desempeño del docente en el programa educativo por competencias profesionales y su impacto en la formación de los egresados y con base en los resultados de ésta, continúen la formación y capacitación del docente médico con un programa sistematizado.

Se debe identificar en la práctica, el tipo de competencias andragógica y disciplinares que cada docente debe tener, dominar, de acuerdo a la aportación que hace al perfil de egreso del estudiante de medicina, en la ciencia básica, la clínica, el trabajo de campo y la investigación a partir de los niveles de preparación definidos antes:

a) El básico, debe ser cursado por todos los docentes; b) el de actualización y perfeccionamiento lo deben cursar los docentes que ya dominan el básico y; c) el de investigación y desarrollo al que deben acceder aquellos docentes que manifiesten su interés y vocación por la construcción de conocimiento y su aportación a la ciencia educativa y disciplinar.

Formar y capacitar a los docentes de medicina con base en estas diferencias, dimensionará su trabajo en forma diferente y permitirá a la jerarquía administrativa seleccionar al profesorado con base en ello, para facilitar el aprendizaje del estudiante de medicina en los diferentes escenarios de la profesión. Como una etapa importante de este proceso de mejora, la institución debe facilitar la certificación de competencias profesionales del profesorado a través del Órgano colegiado externo encargado de ello para mejorar la calidad de la educación médica en la licenciatura. La definición del perfil docente por competencias profesionales integrales del médico, sirve para mejorar la calidad del profesorado de la Unidad Académica de Medicina, fortalece la calidad de los egresados de la licenciatura, mejora la calidad de la atención médica en cualquiera de sus niveles de organización, mejora la salud de las personas y como la salud es un acervo económico, mejora las condiciones de vida de la sociedad en general.

12.3 Referencias

Perrenaud, Philippe. 2002. *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile. Editorial Dolmen.

Perrenoud Philippe y cols. (2008). *Conflicto de los conocimientos en la formación docente*. Bruselas, Bélgica.

Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina (AMFEM). (2008). *Perfil por Competencias del Médico General Mexicano*. México DF, AMFEM. Primera edición.

Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica. (2002). *Manual de Procedimientos COMAEM*. México, D.F. Primera edición.

Fundación Nacional para la Salud A.C. (2002). *Encuesta Nacional para el uso del tiempo*. México D.F.

UNESCO. (1997, noviembre) *Recomendación Relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior*. Recuperado de <http://www.ei-ie.org/camp/spanish/wtd/srec1997.html>

Universidad Autónoma de Nayarit (UAN). (2002). *Documento Rector para la Reforma Académica de la UAN*. Tepic, Nayarit. México.

Martínez González, Adrián. (2010). Modelo de competencias del profesor de medicina de la UNAM. En Memorias de las Jornadas de Educación Médica, México, D.F. Facultad de Medicina, UNAM.

Andrade Cázares, Rocío Adela. (2005). Un acercamiento al enfoque por competencias y al desarrollo curricular en la universidad Marista de Querétaro. Ponencia presentada en el IV congreso de Educación Marista, San Luis Potosí, México. 3-5 de junio de 2005.

Braslavsky, Cecilia. (1998). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de Programas de posgrado de formación de profesores. Ponencia presentada en la Reunión de Consulta Técnica para el análisis de políticas y estrategias de formación de profesores. OEI. Bogotá, Colombia - 1998.

Romero Garibay Adolfo Javier. 2009. Conducta e Imagen del médico en consultorio y su impacto en la salud de sus pacientes. Unidad Académica de Contaduría y Administración, UAN, Maestría en Ciencias Administrativas, Tepic, Nayarit. México.

Comboni Sonia. (2008). Competencias laborales y formación docente. *Revista Ide@s CONCYTEG*, Año 3, N° 39, México. 8 de septiembre 2008.

Epstein H. (2004). The effect of reinforcement or stimulus control to reduce sedentary behavior in the treatment of pediatric obesity. *Magazine of Health psychology*. 23(4). 371-380. USA.

García Benilde. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista iberoamericana de Evaluación educativa*, Año 3, vol 1.

González Julia. (2004). Tuning-América latina: Un proyecto de las Universidades. *Revista Interamericana de Educación*. N° 35, España. .

Heras Laura. (1998). Sindicato, Salario, Jubilación. *Revista Univer*, N° 22, págs. 42-65. Toluca. México.

Tedesco, Juan Carlos. (1998). Fortalecimiento del rol de los docentes: Balance de las discusiones de la 45° sesión de la Conferencia Internacional de Educación. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*. N° 29.

Bar, Graciela. (1999). Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo en la formación de competencias profesionales. Recuperado de www.oei.es/de/gb.htm.

Bazdrech Miguel. (2005). Las competencias en la formación docente. Recuperado de <http://educar.jalisco.gob.mx/05/basdrec.html>.

Cruzada Nacional por la Calidad de los Servicios de Salud. (2002). Recuperado de www.funsalud.org.mx

Marqués Pere. 2000. Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación. Recuperado de <http://www.peremarques.net>.

Monroy, Lilia. (2005). La formación docente por competencias profesionales para la educación en salud: una estrategia innovadora en el IMSS. Recuperado de www.imss.gob.mx.

Ruiz José. (2007). Una aproximación al tema de las competencias profesionales y la formación pedagógica. Recuperado de <http://www.slideshare.net.ruizcalleja>

Implementación de Modelos de Evaluación de Aprendizajes de Lectura y escritura en el nivel superior. Caso unidad Académica de Contaduría y Administración, Extensión Sur

Lourdes Barrón & Miguel Calvillo

L. Barrón & M. Calvillo

Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic, Nayarit. México.

J. Peña, S. González, (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2015.

Resumen

It is important to reflect on the need in the student population to maintain an adequate level of performance in the area of reading and writing through thinking skills because university students have a backlog of skills to cope properly. It is vital that we continue to strengthen the university level and evaluating these educational practices and in our daily lives we see deficiencies in a large number of students. In a competency evaluation system, evaluators make judgments on the evidence obtained from various learning activities that define whether or not a student reaches the requirements of a set of indicators. A skills assessment assumes possible indicators that can be set to achieve by students, different evaluation activities may reflect the same indicators and evaluators can produce reliable and valid results of learning about these judgments. Thinking skills used to survive in the everyday world, it has seen a social function and thus it is important that the student not step aside. It should improve practices in evaluation of learning reading skills and writers implementing a model that considers the qualitative and the quantitative, describing the achievements and difficulties of students. By implementing this model which conceives of evaluation as part of the study process and relies heavily on observation and recording of information by the teacher during development activities, facilitating the incorporation of the evaluation plan for competence since it simplifies design evaluation by teachers and provides an accessible tool for students and teachers. Assume the responsibilities as a model for improving the quality of education and not as a panacea for all educational problems, if not, as a component of human formation.

Introducción

Uno de los factores de motivación más relevantes para el aprendizaje, es la evaluación. Esto les permite a los estudiantes tener la oportunidad de conocer cuáles son sus resultados en lo que se refiere al ¿Qué? y el ¿Cómo? se ha aprendido. Los docentes deben ser promotores e incentivar a los estudiantes de nuevas formas de crear, interpretar, cuestionar, transformar y distribuir el conocimiento, analizar y diferenciar la información relevante de aquella que no lo es, de transformarla, relacionarla con otros conocimientos, aplicar nuevas situaciones, razonar y aprender.

Para cumplir favorablemente con los desafíos actuales se requiere de docentes profesionales comprometidos, capaces de poner en práctica estrategias innovadoras, mejorando el desarrollo de habilidades, proporcionando los medios para un mejor desarrollo integral de los estudiantes. En la siguiente propuesta se hace una reflexión acerca de la necesidad en la población de mantener un adecuado nivel de desempeño en el área de lectura, escritura y matemáticas, a través de las habilidades del pensamiento, debido a que los jóvenes presentan un rezago en las habilidades para desenvolverse de forma adecuada en esta área el cual viene muy marcado desde el nivel primaria; aunque esta falta de habilidades no se observa en calificaciones, se manifiesta en desconocimiento en grados superiores. Con la finalidad de cumplir con los objetivos establecidos se constituye la siguiente investigación para evaluar la necesidad de implementar un modelo de evaluación para las competencias lecto-escritoras a través del desarrollo de habilidades del pensamiento teniendo un enfoque didáctico basado en competencias. Se debe evaluar para aprender. “La evaluación formativa se efectúa en el curso de la actividad y tiende a apreciar el progreso logrado por el alumno y a comprender la naturaleza de las dificultades que encuentra durante un aprendizaje; tiene por objeto mejorar, corregir o reajustar el avance del alumno y se funda en parte en la autoevaluación” (Denyer, 2007).

13 Marco teórico

La Ley General de Educación establece en su artículo 50 que la evaluación de los educandos comprenderá la medición en lo individual de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y en lo general del logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio.

Es importante buscar una herramienta fundamental la Evaluación y la autoevaluación ¿Qué actividades de seguimiento podemos establecer para el logro de los aprendizajes de los alumnos? El acuerdo secretarial 696 establece las normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación de la educación básica nos dice que atendiendo a las mejores prácticas en materia de evaluación de aprendizajes se ha determinado implementar un modelo que considere lo cualitativo y lo cuantitativo, que describa los logros y dificultades de los alumnos a la vez que asigne una calificación numérica. Este modelo concibe a la evaluación como parte del proceso de estudio y se apoya fuertemente en la observación y registro de información por parte del docente durante el desarrollo de actividades.

Algunos puntos que trata son:

- Que el docente planifique actividades para que el alumno estudie y aprenda.
- Que se tomen en cuenta los procesos de aprendizaje, no solo los resultados.
- Que consideren las necesidades específicas de los alumnos y de los contextos en que se desarrollan.
- Que se fortalezca la colaboración entre docentes y alumnos.

La investigación que se llevará a cabo, da la pauta para realizar un análisis teórico y las aportaciones de varios autores acerca del tema, así mismo con este trabajo se planea aportar, de acuerdo a la investigación que se realizará, una propuesta directa sobre implementar un modelo de evaluación para las competencias lecto-escritoras a través del desarrollo de habilidades del pensamiento, el caso de la Unidad Académica de Contaduría y Administración de Ahuacatlán.

La evaluación educativa ha tenido un importante auge de investigación en las últimas décadas, cada vez es más común centrar en gran medida el tema de estudio en las diferentes formas o estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios. Por lo que es relevante que tanto el profesorado como los estudiantes de un programa de licenciatura puedan desarrollar habilidades del pensamiento y llegar a alcanzar competencias de un pensamiento crítico. Así mismo cuando hablamos de educación basada en competencias, Fernández (2010) señala que este es un modelo que conjuga dos teorías sobre la educación, siendo estas el cognitivismo y el constructivismo.

Silva y Sánchez (2006) opinan que el pensamiento crítico ha sido considerado como una de las metas de enseñanza más importantes para las instituciones de educación superior. Para la mayoría de los investigadores y expertos en el área, el pensamiento crítico implica niveles de pensamiento superior y el rol de los profesores ha sido considerado central en este proceso. El pensamiento crítico se ha relacionado con el juicio reflexivo, la resolución de problemas, el pensamiento lógico, la toma de decisiones y el método científico.

A través del enfoque por competencias, se propone desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes orientados a resolver situaciones inéditas, insuficientemente presentes en los sistemas escolares actuales. Las competencias, se afirma, subsumen las inteligencias múltiples y aúnan el conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal con sentido global y aplicativo (Cano, 2005).

Por lo que Fernández (2010) menciona que la evaluación en la formación por competencias se escalona en un continuo aprendizaje evaluación. De este modo, las actividades para el aprendizaje y la evaluación son similares. Sin embargo las actividades de evaluación evolucionan y se modifican según el grado de aprendizaje de una competencia.

Las competencias representan un potencial para el comportamiento y no el comportamiento en sí. Si en realidad las competencias se ponen en práctica o no, depende de las circunstancias (Struyven y De Meyst, 2010).

La evaluación por competencias ofrece nuevas oportunidades a los estudiantes al generar entornos significativos de aprendizaje que acercan sus experiencias académicas al mundo profesional, y donde pueden desarrollar una serie de capacidades integradas y orientadas a la acción, con el objetivo de ser capaces de resolver problemas prácticos o enfrentarse a situaciones auténticas. Estas competencias están compuestas por un conjunto de estructuras de conocimiento, así como habilidades cognitivas, interactivas y afectivas, actitudes y valores, que son necesarias para la ejecución de tareas, la solución de problemas y un desempeño eficaz en una determinada profesión, organización, posición o rol (Wesselink, Lans, Mulder y Biemans, 2003).

Las habilidades de pensamiento sirven para sobrevivir en el mundo cotidiano, tienen una función social y visto de esta manera es importante que el estudiante no las haga a un lado. Las habilidades básicas del pensamiento se ven como un puente para las habilidades analíticas; es decir, deben servir de apoyo para comenzar a precisar algunas cuestiones de las habilidades analíticas de pensamiento, observación, comparación, relación, clasificación y descripción (Guevara G.2000).

13.1 Planteamiento del problema

La educación que predomina desde el jardín de niños hasta la universidad presenta una gran cantidad de información que debe memorizar, mucha de la cual parece completamente irrelevante fuera del contexto escolar. Los estudiantes olvidan mucho de lo que aprenden, y lo que logran recordar, frecuentemente no puede aplicarse a problemas y situaciones a los que se enfrentarán en el futuro y es por eso que se debe revisar permanentemente el logro de los aprendizajes de los alumnos e identificar los retos para promover la mejora.

1. ¿Cómo saber si nuestros alumnos están aplicando realmente habilidades del pensamiento?
2. ¿Cuáles son algunos ejemplos de preguntas que permiten evaluar el pensamiento y que pudieran incluirse en los exámenes?
3. ¿Cómo me ayudará a planear mis lecciones la lista en la que figuran las habilidades del pensamiento?
4. ¿Es posible evaluar el pensamiento?

Objetivo: Implementar un modelo de evaluación para las competencias lecto-escritoras a través del desarrollo de habilidades del pensamiento.

Objetivos específicos:

- Evaluar mediante un diagnóstico las habilidades existentes en cada uno de los alumnos.
- Promover y determinar un modelo de evaluación para las competencias lecto-escritoras.

13.2 Desarrollo

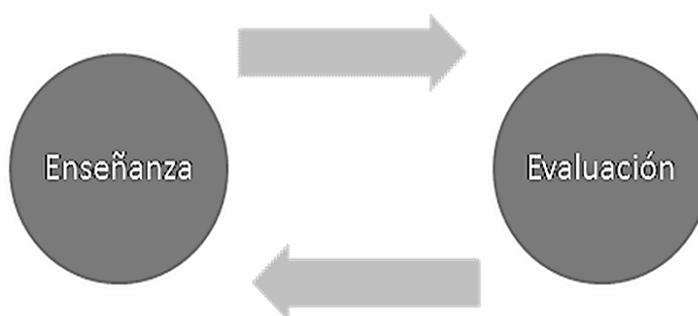
Al implementar este modelo el cual concibe a la evaluación como parte del proceso de estudio y se apoya fuertemente en la observación y registro de información por parte del docente durante el desarrollo de actividades. Algunos puntos que trata son:

- Que el docente planifique actividades para que el alumno estudie y aprenda.
- Que se tomen en cuenta los procesos de aprendizaje, no solo los resultados.
- Que consideren las necesidades específicas de los alumnos y de los contextos en que se desarrollan.
- Que se fortalezca la colaboración entre docentes y alumnos.

¿Cómo vamos?

Midiendo nuestro progreso

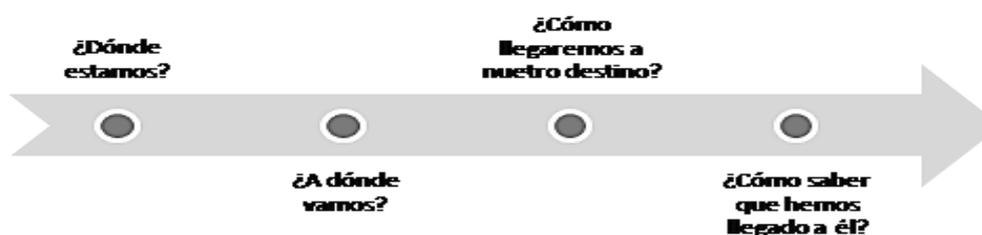
Figura 13 Enseñanza y evaluación



Fuente: Construcción del autor

Rango y secuencia: Es lo que nos ayuda a dar respuesta a las preguntas con que se inicia este apartado. Cuando elaboramos nuestra planeación necesitamos saber qué vamos a enseñar, cuando lo enseñaremos y, lo que es más importante aún necesitamos saber qué tan bien los alumnos han aprendido y retenido la información.

Figura 13.1 Rango y secuencia

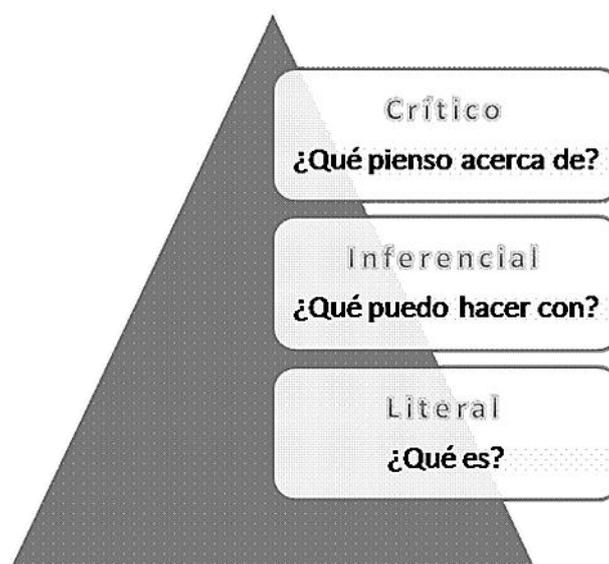


El rango y secuencia configuran el itinerario a seguir en la enseñanza; nos ayudan a establecer metas y a no extraviar el camino. Si preparamos por anticipado lo que le enseñaremos a los alumnos, así como el orden en que lo haremos, ello nos permitirá estructurar con exactitud el proceso a seguir para evaluar su aprendizaje. Al apegarnos a determinado Rango y secuencia contaremos con un criterio estructurado con el cual podemos comprobar el progreso de nuestros alumnos. Semana a semana, mes con mes nos será posible evaluar continuamente su aprendizaje no menos que nuestra enseñanza.

Por ejemplo si su meta al inicio de septiembre fue lograr que sus alumnos hicieran comparaciones, resúmenes y reportes acerca de dos historias leídas en clase, entonces, esto es exactamente lo que evaluará al finalizar el mes. Si sus alumnos demuestran ser competentes en esas actividades relacionadas con las dos lecturas, entonces nada le impide suponer que ellos han aprendido a utilizar estas estrategias, de modo que podría seguir adelante con las metas y el objetivo del siguiente mes. Si sus alumnos todavía no son competentes en algunas o en todas las actividades mencionadas, entonces estas continuarán presentándose y reforzándose durante el mes siguiente hasta que sean capaces de demostrar que las dominan no sólo como contenidos, sino también, como estrategias de pensamiento.

La estructura de Rango y secuencia nos permite informarnos sobre el progreso del alumno y el profesor. A continuación se presentan algunos ejemplos de lo que es un rango y la secuencia, que fue diseñado para observar el progreso de los alumnos en la adquisición de las habilidades del pensamiento a lo largo de un año escolar. El primero de los siguientes ejemplos divide en tres niveles el procesamiento de la información: literal, inferencial y crítico. En primer lugar figura el nivel literal o concreto, y las actividades que intervienen en este nivel se refieren a la recepción e identificación de la información. La siguiente sección le corresponde el nivel inferencial, donde los alumnos demuestran en qué forma aplican la información que recibieron. Por último se encuentra la sección perteneciente al pensamiento crítico.

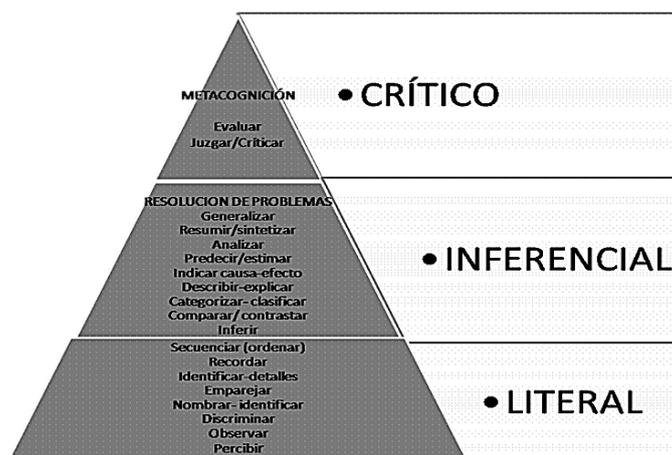
Figura 13.2



13.3 Procesamiento de la información

En el siguiente ejemplo de Rango y Secuencia se enfocan las habilidades del pensamiento, el incluyen los tres niveles de procesamiento de información: literal, inferencial y crítico. Pero las actividades aquí planteadas son solo un ejemplo el formato rango y secuencia puede adaptarse a las actividades planeadas por cada profesor así como a los planes y programas de estudio.

Figura 13.3



Rúbrica de evaluación.

El progreso del alumno se puede registrar mes con mes, desde el primero (1) hasta el (6), y hacer una evaluación al final del año (F). Se puede indicar asignar del 0 al 10, considerando el 10 si el alumno puede responder a la información en un sentido literal, inferencial o crítico. En caso de que le sea difícil o nulo para el alumno, se colocará el 0 en el espacio correspondiente. Una vez que se tenga la sumatoria, la pasamos a la siguiente tabla en donde se definirá la forma de procesar la información el alumno. De ahí podemos deducir si el alumno se encuentra en cualquiera de los tres sentidos, sumando los valores asignados y sobre eso obtener un valor considerable para su calificación.

Tabla 13 Ejemplo de rúbrica para evaluación

	LITERAL	INFERENCIAL	CRÍTICO	OBSERVACIONES
	RECEPCIÓN E IDENTIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN. QUE ES?	RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS. QUE PUEDO HACER CON?	METACOGNICIÓN. QUE PIENSO ACERCA DE?	
ASPECTOS A EVALUAR	0 al 100	0 al 100	0 al 100	
ESTRATEGIA. EL ESTUDIANTE PIENSA ACERCA DE LO QUE LEE, ESCRIBE, HABLA Y ESCUCHA.				
COMPRENSIÓN. EL ESTUDIANTE COMPRENDE LO QUE LEE Y LO QUE ESCUCHA.				
LENGUAJE. EL ESTUDIANTE ELIGE CON SEGURIDAD LO QUE VA A LEER, ESCRIBIR, HABLAR Y ESCUCHAR.				
LITERARIAS. EL ESTUDIANTE LEE Y ESCRIBE POR GUSTO Y SATISFACCIÓN PROPIOS.				
EL ESTUDIANTE PUEDE LEER CON FLUIDEZ POR SI SOLO.				
SUMATORIA				

A continuación se presentan diferentes modelos que se pueden considerar para evaluar los diferentes aspectos para definir el modo en que procesa la información el alumno. Como ya se mencionó con anterioridad, estos formatos pueden cambiar debido a la materia, programas de estudio, nivel y necesidades de cada maestro. Si lo considera más práctico, se puede realizar una única evaluación en la cual se pueden considerar aspectos generales que también sirven de base para ubicar al alumno en la tabla que se presentó.

Tabla 13.1 Rango y secuencia. Habilidades del pensamiento

	1	2	3	4	5	6	F
Literal							
Inferencial							
Crítico							
Identificación							
Tema							
Características del personaje							
Idea principal							
Detalles							
Comprensión							
Comparación y contraste							
Sacar conclusiones							
Interpretar la información							
Resumir							
Predecir							
Ordenar en series							
Generalizar							
Reconocer las relaciones lógicas							
Parafrasear							
Problema-solución							
Evaluación							
Hacer juicios							
Hecho-opinión							
Punto de vista del autor							
Propaganda							
Propósito del autor							

Rango y secuencia. Habilidades de lenguaje y pensamiento

Tabla 13.2 Estrategia. El estudiante piensa acerca de lo que lee, escribe, habla y escucha

	1	2	3	4	5	6	F
Piensa antes de la lectura: Prevé							
Recuerda conocimientos previos							
Se fija propósitos							
Comprende diferentes modalidades de lectura							
Piensa durante la lectura: Verifica y pone en claro la información							
Comprende diferentes tipos de significados							
Piensa al finalizar la lectura: Repasa su comprensión.							
Responde aplicando diferentes tipos de lectura							

Tabla 13.3 Habilidades de comprensión. El estudiante comprende lo que lee y lo que escucha

	1	2	3	4	5	6	F
Identificación de la información: Elementos de la ficción y elementos de la realidad.							
Características de los personajes							
Metas de los personajes							
Ambiente							
Argumento							
Tema							
Idea principal							
Detalles							
Comprende la información: Reconoce las relaciones lógicas							
Ordena en series							
Compara/ contrasta							
Causa/efecto							
Problema/solución							
Interpreta la información							
Parafrasea							
Obtiene conclusiones							
Predice consecuencias							
Resumen							
Hace generalizaciones							
Evaluación de la información: Distingue un hecho de lo que no es							
Realidad/fantasía							
Hecho/opinión							
Hace juicios							
Propósito del autor							
Punto de vista del autor							

Tabla 13.4 Habilidades del lenguaje. El estudiante elige con seguridad lo que va a leer, escribir, hablar y escuchar

	1	2	3	4	5	6	F
Lenguaje oral, escuchar y hablar:							
Desarrolla habilidades para escuchar.							
Desarrolla habilidades para hablar.							
Usa formas orales del lenguaje: Conversación							
Relato de historias							
Reporte oral							
Dramatización							
Instrucciones							
Declamación							
Lectura oral/coral							
Descripción de experiencias personales							
Escribe historias (ficción-no ficción)							
Lectura dramatizada							
Chistes acertijos, anécdotas							
Entrevista							
Debate							
Lenguaje escrito. Escribir							
Escribe:							

Elabora un borrador (planeación)							
Escribe (composición)							
Revisa (reestructuración)							
Edita (afinación)							
Uso de la gramática							
Mecánica							
Ortografía							
Redacción final							
Usa formas del lenguaje escrito:							
Oraciones							
Historias							
Descripción de experiencias personales							
Cartas							
Poemas							
Reportes							
Diario							
Artículo (periódico/revista)							
Aviso/anuncio							
Biografía							
Resumen							

Tabla 13.5 Habilidades literarias. Los estudiantes leen y escriben por gusto y satisfacción propios

Reconocimientos de las formas literarias:	1	2	3	4	5	6	F
Identifica las formas de la literatura imaginativa:							
Cuento folklórico							
Novela realista							
Humor							
Historia de animales							
Fábulas							
Mitos							
Historia novelada							
Ciencia ficción							
Fantasía moderna							
Historia corta							
Leyendas							
Novelas de misterio							
Identifica las formas de la literatura no imaginativa							
Artículo informativo							
Biografía							
Autobiografía							
Ensayo							
Identifica las características y las formas de poesía							
Identifica las características del drama							
Reconoce técnicas y recursos literarios							
Diálogo							
Personificación							
Rima							
Ritmo							
Onomatopeya							
Repetición							

Símil							
Metáfora							
Humor							
Pronosticar							
Imaginar							
Dialecto							
Exageración/hipérbole							
Flash informativo							
Sátira							
Irónica							
Sarcasmo							
Simbolización							

Tabla 13.6 Habilidades del uso de la palabra. El estudiante puede leer con fluidez por sí solo

	1	2	3	4	5	6	F
Vocabulario. Significado de las palabras							
Usa palabras clave							
Comprende las relaciones entre la palabra:							
Sinónimos							
Antónimos							
Múltiples significados							
Clasificación							
Homófonos							
Homógrafos							
Lenguaje figurado							
Analogías							
Connotaciones							
Decodificación. Identificación de las palabras							
Usa la fonética para decodificar nuevas palabras:							
Consonantes iniciales							
Consonantes finales							
Diptongos							
Combinación de consonantes							
Usa el análisis estructural para decodificar nuevas palabras							
Sufijos							
Contracciones							
Palabras compuestas							
Usa el análisis contextual para decodificar nuevas palabras							
Claves contextuales							

Evaluación del alumno

Nombre: _____ Grado/Grupo _____

Materia: _____ Fecha: _____

	Valor 1 al 10	N/A
Escuchar		
Escucha mientras el maestro habla		
Escucha a sus compañeros		
Suma		
Hablar		
Participa en grupo de discusión completo		

Participa en grupo de discusión pequeño		
Hace preguntas relacionadas con el tema		
Expresa sus comentarios respecto al tema		
Suma		
Leer		
Tiene fluidez al leer		
Lee y comprende instrucciones		
Comprende y responde a: Preguntas a nivel literal Preguntas a nivel inferencial Preguntas a nivel crítico		
Suma		
Escribir		
Escribe oraciones completas Escribe con un estilo interesante y descriptivo Organiza y prepara reportes, historias, poemas, dramas		
Suma		
Pensar		
Aplica la información a nuevas situaciones y problemas		
Define los problemas		
Planea la solución de problemas		
Considera si la solución a un problema es la adecuada		
Suma		
Relacionar		
Aplicar sus estrategias de pensamiento y sus conocimientos en otras materias		
Aplica sus estrategias de pensamientos en situaciones de la vida real		
Suma		
Sumatoria final		

No solamente se debe orientar la enseñanza al estilo de aprendizaje predominante de los estudiantes sino que se recomienda utilizar estrategias instruccionales mediante las cuales el estudiante vaya adquiriendo un equilibrio en su forma de aprender (Kolb, 1984), de manera que aprenda a aprender de diversos modos. Por consiguiente, el compromiso de los docentes es hacer accesible a los estudiantes modelos y estrategias con las cuales estos puedan desarrollar habilidades de aprendizaje que les permitan acceder por diversas vías al conocimiento. Ayudarles a desarrollar nuevos estilos que complementen los que ya poseen se convierte en una tarea importante para el docente; con esto podrá capitalizar sus capacidades a la vez que podrá compensar sus debilidades.

13.4 Metodología empleada

La metodología que se utilizó para realizar el trabajo, es una serie de investigaciones tanto de campo como teóricas que se han realizado desde el nivel básico hasta el nivel superior para lo cual se ha buscado información de varios autores, desde lo que marca la SEP y ligándolo al nivel superior con las ANUIES. Se debe evaluar para aprender “la evaluación formativa se efectúa en el curso de la actividad y tiende a apreciar el progreso logrado por el alumno y a comprender la naturaleza de las dificultades que encuentra durante un aprendizaje; tiene por objeto mejorar, corregir o reajustar el avance del alumno y se funda en parte en la autoevaluación” (Denyer, 2007). Con este trabajo se ha generado un grado de articulación de saberes de varios enfoques, desde nivel básico hasta nivel superior (el cuál es nuestro caso) para abordar este tema. De igual forma se ha trabajado en argumentación científica en la que se da una comprensión general de teorías que ya han sido expuestos por diversos autores.

13.5 Conclusiones

Es importante seguir haciendo énfasis y reafirmando la habilidad de lectura y escritura en nuestros alumnos es parte importante de su desarrollo escolar y profesional. La implementación de un modelo de evaluación para las competencias lecto-escritura a través del desarrollo de habilidades del pensamiento Caso Unidad Académica de Contaduría y Administración, Extensión Sur facilitaría la incorporación del plan de evaluación por competencias, puesto que simplifica el diseño de la evaluación por parte del profesorado y ofrece una herramienta accesible para estudiantes y docentes.

Se pretende contribuir a comprender los referentes más importantes del enfoque de las competencias en la educación actual, con el fin de impulsar nuevos estudios e investigaciones en esta área así como la implementación de modelos. La evaluación sirve para promover, diagnosticar y para retroalimentar la formación de la persona. El docente valora el aprendizaje de los estudiantes para determinar sus logros y los aspectos a mejorar, de acuerdo con las competencias establecidas y los determinados de referentes pedagógicos y metodológicos.

13.6 Referencias

- Alfaro, M. (2009). *Manual de metodología de estudio*. Instituto de Filosofía.
- Barocio, Quijano Roberto. (1999). *La formación docente para la innovación educativa*. México: Trillas.
- Calero, Pérez Mavilo. (2012). *Creatividad. Reto de innovación educativa*. México: Alfaomega.
- Fernández March, A. (2010). *La Evaluación Orientada al Aprendizaje en un Modelo de Formación por competencias en la educación universitaria*. Revista De Docencia Universitaria, 8(1), 11-34.
- Morales, Ramírez Gabriel. (2010). *La comunidad de aprendizaje*. Instituto de Filosofía.
- Perrenoud, Philippe. (2008). *Construir competencias desde la escuela*. J.C. Sáez Editor. Chile.
- Silva, S., & Escobedo, P. (2006). *Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Sureste de México*. RevistaEle.
- Struyven, K. y De Meyst, M. (2010). *Competence-Based Teacher Education: Illusion or Reality? An Assessment of the Implementation Status in Flanders from Teachers and Students' Points of View*. Teaching and Teacher Education, vol. 26, n. ° 8, pp. 1495-1510.
- Suárez, Diaz Reynaldo.(1998). *La Educación*. México: México.

Apéndice A . Consejo Editor Universidad Autónoma de Nayarit*Presidente*

López – Salazar, Juan. BsC
Rector

Vocales

Flores - Soto, Cecilio Oswaldo. PhD
Secretario General

Bugarín- Montoya, Rubén. PhD
Secretario de Investigación y Posgrado

Peña- González, Jorge Ignacio. MsC
Secretario de Docencia

Sánchez- Valdés, Arturo. BsC
Secretario de Servicios Académicos

Chávez- González, José Ricardo. BsC
Secretario de Educación Media Superior

González- Sandoval, Edgar Raymundo. BsC
Secretario de Vinculación y Extensión

Luna – López, Marcela. BsC
Secretaría de Finanzas y Administración

Apéndice B . Consejo Editor ECORFAN

Berenjeii -Bidisha, PhD
Amity University, India

Peralta Ferriz- Cecilia, PhD
Washington University, E.U.A

Yan Tsai- Jeng, PhD
Tamkang University, Taiwan

Miranda Torrado- Fernando, PhD
Universidad de Santiago de Compostela, España

Palacio- Juan, PhD
University of St. Gallen, Suiza

David Feldman- German, PhD
Johann Wolfgang Goethe Universität, Alemania

Guzmán Sala- Andrés, PhD
Université de Perpignan, Francia

Vargas Hernández- José, PhD
Keele University, Inglaterra

Aziz-Poswal , Bilal.PhD
University of the Punjab, Pakistan

Hira- Anil , PhD
Simon Fraser University, Canada

Villasante – Sebastian, PhD
Royal Swedish Academy of Sciences, Suecia

Navarro Frómata -Enrique, PhD.
Instituto Azerbaidzhan de Petróleo y Química Azizbekov, Rusia

Beltrán Morales -Luis Felipe, PhD.
Universidad de Concepción, Chile

Araujo Burgos -Tania, PhD.
Universita Degli Studi Di Napoli Federico II, Italia

Pires Ferreira Maranhão- José , PhD
Federal University of Maranhão, Brasil

Raúl Chaparro- Germán , PhD
Universidad Central, Colombia

Gandica de Roa- Elizabeth, PhD
Universidad Católica del Uruguay, Montevideo

Quintanilla Córdor- Cerapio, PhD
Universidad Nacional de Huancavelica, Peru

García Espinosa- Cecilia, PhD
Universidad Península de Santa Elena, Ecuador

Alvarez Echeverría -Francisco, PhD.
University José Matías Delgado, El Salvador.

Guzmán Hurtado- Juan, PhD
Universidad Real y Pontifica de San Francisco Xavier, Bolivia

Tutor Sánchez -Joaquín PhD
Universidad de la Habana, Cuba.

Núñez Selles- Alberto, PhD.
Universidad Evangelica Nacional, Republica Dominicana

Escobedo Bonilla- Cesar Marcial, PhD.
Universidad de Gante, Belgica

Armado Matute- Arnaldo José, PhD.
Universidad de Carabobo, Venezuela



www.ecorfan.org