

La Docencia Universitaria y la formación integral de los
estudiantes

Proceedings T-IX

Galván-Meza, Norma Liliana

Coordinadora

La Docencia Universitaria y la formación integral de los estudiantes

Volumen IX

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

ECORFAN La Docencia Universitaria y la formación integral de los estudiantes

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.

Zea-Verdín, Aldo A. • Galván-Meza, Norma Liliana

Editores

**La Docencia Universitaria y la formación
integral de los estudiantes**
Proceedings T-IX

Universidad Autónoma de Nayarit - México. Diciembre, 2016.

ECORFAN®

Editores

Zea-Verdín, Aldo A.
Director de la Colección

Galván-Meza, Norma Liliana
Coordinadora del Volumen



® Universidad Autónoma de Nayarit

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

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

ISBN-V: 978-607-8324-90-3

Sello Editorial ECORFAN: 607-8324

Número de Control PCDU: 2016-09

Clasificación PCDU (2016): 091216-109

©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 Fondo para Elevar la Educación Superior (FECES) 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 catorce 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.
- Volumen VII: La Universidad Pública: Problemas Estructurales y Mecanismos de Solución
- Volumen VIII: Gobernabilidad y política universitarias.
- Volumen IX: La Docencia Universitaria y la formación integral de los estudiantes.
- Volumen X: Estrategias innovadoras de formación, capacitación y actualización docente.
- Volumen XI: Los retos de la docencia ante las nuevas características de los estudiantes universitarios.
- Volumen XII: La Universidad Publica en México y su compromiso social
- Volumen XIII: Proceso de investigación y el posgrado en las Universidades Públicas.
- Volumen XIV: Estrategias y mecanismos de vinculación 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 y segunda edición, por lo que cada colaborador se hace responsable de su obra independiente.

*Zea-Verdín, Aldo A.
Director de la Colección*

Introducción

La Universidad Autónoma de Nayarit en la búsqueda permanente de la mejora de los procesos de formación en sus múltiples manifestaciones, ha emprendido desde hace algunos años un espacio de reflexión y análisis respecto a los escenarios actuales de la universidad pública, principales problemáticas, buenas prácticas, propuestas de mejora y retos y expectativas que han de ser cubiertas por todos los actores que participan en el ámbito educativo. Es así que como resultado de estos trabajos, se presenta este volumen 3 cuyo título es La Docencia Universitaria y la formación integral de los estudiantes.

En este libro se encuentra integrada una diversidad de participaciones realizadas por profesores de la Universidad Autónoma de Nayarit, que derivan de su trabajo académico en la práctica docente, así como de la investigación para la docencia. Se abordan temas desde la didáctica crítica como propuesta de modelo educativo, una propuesta de método de proyecto para el desarrollo de habilidades investigativas, reflexión sobre el pensamiento científico en la práctica profesional, propuesta educativa de formación en base a las nuevas tendencias profesionales, propuesta de evaluación de las competencias de los estudiantes, la intervención tutorial en el proceso de formación, la capacitación pedagógica y evaluación docente, el acceso a la información y las herramientas audiovisuales en la práctica docente, reflexiones respecto a las implicaciones del ser universitario y el fortalecimiento a la identidad universitaria, así como un análisis general sobre tendencias de la política del posgrado.

En el artículo La didáctica crítica como propuesta de modelo educativo para la universidad autónoma de nayarit, los autores José de Jesús Puga Olmedo y Claudia Adabella Cortés Valdivia presentan una propuesta como modelo educativo de la Universidad Autónoma de Nayarit, haciendo en primera instancia, un análisis y recorrido histórico de los diferentes modelos educativos en relación a la misión y visión de la Universidad, (mismas que se orientan a la formación de estudiantes críticos) en la cual está representado el modelo educativo y por lo tanto plantean la necesidad imprescindible de establecer enfoques del aprendizaje congruentes con el deber ser de la institución y el logro de los objetivos educativos.

Su análisis, el cual fundamenta su propuesta, inicia con la descripción de las premisas de la Didáctica Magna, Rousseau, así como el Conductismo, la Tecnología Educativa y la Didáctica Crítica, en ésta última se hace la aclaración que no es en sí misma un modelo educativo, sino que es toda una concepción de la Teoría Crítica de la escuela de Frankfurt aplicada a la educación. En el apartado de las conclusiones se enfatiza la postura en el que la didáctica crítica se articula con la misión y visión institucional.

En el artículo Pertinencia del método de proyectos en el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes de la licenciatura en matemáticas de la una, las docentes Romy Adriana Cortez Godinez y Dalia Imelda Castillo Márquez fundamentan a través de un estudio de caso con estudiantes de la Licenciatura en Matemáticas perteneciente al área de Ciencias Básicas e Ingenierías, la pertinencia de la aplicación del método de proyectos para adquirir y desarrollar habilidades de investigación en los estudiantes universitarios.

La primera del estudio de caso, brinda una descripción general sobre la construcción teórica y metodológica de la propuesta didáctica del método de proyectos, en la que se destaca la definición de las habilidades de investigación a desarrollar, se definen los propósitos de la propuesta didáctica de método de proyectos, la manera de evaluar las habilidades adquiridas por los estudiantes y la estructura general de la propuesta didáctica. La segunda etapa momento se describe la manera en que en la práctica se implementó la propuesta del método de proyectos. La última etapa descrita presenta forma en que fue procesada la información obtenida de la aplicación del método y esboza resultados generales sobre el estudio de caso. Finalmente establece conclusiones sobre la pertinencia del método de proyectos para desarrollar habilidades investigativas.

En la participación titulada Conformación del pensamiento científico en la práctica profesional, condición imprescindible para formar investigadores, el maestro Puga Olmedo presenta el análisis de los resultados de la investigación realizada sobre cómo se construye la formación de investigadores y el pensamiento científico en los estudiantes de licenciatura de la Universidad autónoma de Nayarit a partir de las propuestas curriculares para la formación de profesionistas. El estudio consistió en la revisión de los mapas curriculares y perfiles de egreso que se integran en los planes de estudio de tres programas académicos de diferentes áreas formativas.

Las conclusiones de la investigación permitieron identificar que la formación en el pensamiento científico es interpretada como una instrucción secuencial en las unidades de aprendizaje que corresponden a la investigación. La postura del autor lleva a considerar que la formación de investigadores “es un formativo no informativo” y que contemplar en la estructura curricular un número considerable de unidades de aprendizaje no garantiza la formación de investigadores. Propone una serie de estrategias para la conformación de un pensamiento científico, producto de la reflexividad y el desarrollo de habilidades en el estudiante para la promoción del pensamiento sistemático, crítico y creativo del estudiante.

El artículo sobre Propuesta del examen clínico objetivo estructurado (ecoe) para evaluar competencias clínicas en la unidad académica de odontología, elaborado por las maestras Irene Gutiérrez Dueñas y María Gabriela Corona Tabares plasman, en un principio, en su propuesta, la implementación del Examen Clínico Objetivo Estructurado ECOE a los estudiantes, como respuesta a la imperante necesidad de realizar evaluaciones que correspondan a los cambios académicos y pedagógicos implementados a partir de la Reforma de la Universidad Autónoma de Nayarit. Una evaluación a los estudiantes que valore la adquisición de competencias profesionales, a identificar debilidades y convertirlas en fortalezas y que lleve consigo elevar la calidad en la educación superior universitaria.

En la propuesta establecen la idea de un sistema de evaluación que integre los requisitos para valorar las competencias clínicas de manera integral en la carrera específicamente de Cirujano Dentista de la Universidad Autónoma de Nayarit. Es un sistema de evaluación en la cual los desempeños son evaluados planificadamente con un fuerte énfasis en la objetividad del examen. Su implementación puede ser aprovechada tanto en los ciclos intermedios como al final de formación profesional.

El sistema requiere espacios o estaciones para valorar las competencias, los cuales pueden ser: de procedimientos (con un paciente real o simulado) en donde el estudiante es valorado en la atención al paciente; de interpretación (sin paciente) de radiografías, de estudios de laboratorio, etc.; y de análisis de estudios de investigaciones donde se revisa la metodología y se valoran los resultados de la atención al paciente. Concluidas las fases de la evaluación se propone la realización de una encuesta de satisfacción de la evaluación a estudiantes y docentes. Esta metodología empleada responde a las exigencias actuales de la educación en el ámbito odontológico.

Los autores del ensayo Salud positiva y medicina académica. Enfoques diferentes en la educación médica, los maestros Alfredo Díaz Alejandro y María Patrocinio Toribio Suárez, presentan una propuesta educativa para la formación del médico con fundamento en un nuevo modelo de atención médica. En la exposición de la propuesta hacen referencia detallada de los elementos que se integran y participan en esta.

El primer elemento, la salud positiva, corresponde a la concepción y la búsqueda de indicadores de salud, lo que viene a contradecir la perspectiva tradicional de la enseñanza orientada a encontrar las causas de una enfermedad. El segundo elemento que se integra es la medicina académica como una actividad reflexiva en la práctica médica bajo principios éticos y laicos, destacando la investigación como un medio que fortalece la formación médica, la investigación comunitaria y de salud pública. El tercer elemento se centra en el concepto Medical Home, la idea viene a considerar la necesidad de educar para la atención médica en casa.

El enfoque de los autores del ensayo viene a concebir estos elementos que integran la propuesta educativa como una modificación de las políticas públicas en salud desde la misma formación profesional del médico.

Las docentes Barbara Nayar Olvera Carballo, María del Carmen Hernández Cueto y María del Refugio Navarro Hernández en su artículo La intervención tutorial, una evaluación a partir actualización de los tutores académicos, muestran un estudio de caso sobre los resultados de la intervención tutorial entre 10 docentes-tutores que acudieron al diplomado de “Formación y actualización de tutores académicos” que oferta el Programa Institucional de Tutoría Académica de la Universidad Autónoma de Nayarit.

El análisis comparativo que se realizó fue a partir de un seguimiento longitudinal en dos periodos de la acción tutorial en un estudiante a través de la revisión de los informes de los docentes-tutores. La revisión consistió en contrastar los informes que realizaron previo y posterior a cursar el diplomado. Los resultados del estudio muestran aciertos, debilidades a atender y permitió ver la evolución en el proceso tutorial para culminar de manera óptima la formación profesional.

Por su parte los maestros Víctor Manuel González Bernal y Felipe Hernández Guerrero en el artículo Estrategia de capacitación pedagógica para un mejor desarrollo de la función docente en la Universidad Autónoma de Nayarit, realizan una investigación sobre la preparación y conocimiento de la normatividad académica universitaria con la intención de presentar una propuesta para la capacitación pedagógica docente del nivel superior para las distintas áreas de conocimiento de la Universidad Autónoma de Nayarit, para con ello coadyuvar al mejoramiento de la calidad en la educación.

El trabajo pretende contribuir a la necesidad existente en la universidad de hacer congruentes los preceptos pedagógicos descritos en el modelo por competencias profesionales integrales vigente en nuestra institución con la práctica que desarrollan los docentes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Planteando con lo anterior un escenario del trabajo docente pertinente a las demandas de atención y de mediación que los estudiantes requieren en la actualidad.

En este sentido, la estrategia propuesta cuenta con una metodología para lograr la capacitación docente, la cual parte de un diagnóstico de necesidades de capacitación docente, quien determina los contenidos abordar en los espacios de capacitación diferenciada de acuerdo al grado de experiencia docente y a los conocimientos pedagógicos del mismo. Se propone además una etapa de evaluación para medir el nivel desempeño docente. La propuesta por lo tanto, concibe la capacitación docente como un proceso educativo sistematizado a corto plazo a través del cual el docente logrará las competencias requeridas para una mayor eficacia y eficiencia de los propósitos establecidos por la institución.

La maestra Martha Elena Murillo Beltrán y Mariela Rodríguez Castro aportan en su ensayo La evaluación docente, en la enseñanza universitaria, una reflexión en torno a la evaluación del desempeño de los docentes en el nivel superior en las últimas décadas. Rescatan en su análisis el papel primordial que la práctica docente realiza para el desarrollo de la calidad en la formación del profesional y de las instituciones de educación superior y reconsideran los propósitos y los criterios que fundamentan la construcción de los instrumentos de evaluación, algunos de ellos sin una intención bien definida, y que generalmente se han tomado como referentes e indicadores para la evaluación docente.

Hacen un llamado a reconocer en este sentido la importancia estratégica de definir claramente los propósitos de la evaluación desde los ámbitos de las políticas educativas públicas hasta el nivel de las instituciones de educación superior y ser congruentes en el diseño y diversificación tanto de los instrumentos de evaluación como las fuentes que se privilegian para recabar información sobre la práctica docente y establecer una metodología pertinente para los fines que se persiguen.

Desde esta perspectiva concuerdan en que una de las intencionalidades de la evaluación docente de nivel superior debiera orientarse a la reflexión sobre la práctica docente, la promoción de una cultura profesional y el aprendizaje de la experiencia docente a través de la investigación acción.

Por su parte el maestro Leopoldo Pintado García en su artículo El fácil acceso a la información y su impacto en la labor docente, expone e interpreta, desde un acercamiento empírico a la problemática, la situación que enfrentan los docentes frente al acceso y manejo acrítico de los estudiantes a la información de manera virtual. Reseña en primera instancia el progreso, evolución y auge que han tenido los medios de información y comunicación en los estudiantes de diversas edades y el aumento, en ocasiones indiscriminado en el uso de este tipo de tecnología para indagar, realizar actividades extra clase y obtener información inmediata sin un análisis ni una búsqueda en fuentes confiables.

De esta manera el uso del internet a través de diferentes dispositivos se ha convertido en una herramienta para buscar información para la realización de tareas o actividades escolares se ha convertido en un medio inmediato para cumplir con dichas actividades. Destaca además que esta utilidad que le otorgan los estudiantes a la información obtenida por estos medios se limita a lo mínimo necesario para el cumplimiento de las actividades propuestas por el docente, convirtiendo a este recurso como una manera de obtener entretenimiento accesible y rápido.

Señala además la necesidad de que el tanto el estudiante como el docente desarrollen habilidades para el manejo estos medios y de la información, y hagan uso de manera reflexiva y crítica de las fuentes de información y sobre todo que el docente se convierta en una guía, un asesor en dichos espacios apoyado por el diseño de estrategias para lograr una interpretación y comprensión de las temáticas abordadas y la realidad en las que se encuentran inmersas para lograr el aprendizaje en los estudiantes.

En el artículo Impacto de un soporte audiovisual como una herramienta para fortalecer la identidad universitaria, los docentes Pablo Medina Rosales y Verónica Teresa Llamas Rodríguez describe los resultados de una investigación aplicada documental aplicada a 10 docentes acerca de los efectos causados con el soporte audiovisual utilizado como una herramienta pedagógica para contribuir a la creación de un lazo de identidad entre los estudiantes con la Universidad Autónoma de Nayarit.

El contenido contextualiza en primer plano brevemente cómo este medio de difusión buscaba rescatar la historia universitaria, como se concibió y se creó a partir de una necesidad sentida de dotar de identidad a los estudiantes universitarios, necesidad principalmente planteada por docentes específicamente que colaboraban en una unidad de aprendizaje de Sociedad e Identidad Universitaria. Describe además el proceso de estructuración y diseño del recurso audiovisual.

Los resultados obtenidos en la investigación fueron favorables en relación al propósito por el cual fue hecho, los autores plantean como una estrategia posterior hacer mayor difusión del soporte audiovisual a través de internet como una fuente importante para acceder al material y fortalecer el proceso de aprendizaje en torno a la identidad universitaria.

Con la participación "Ser universitario" implicaciones sociales, la maestra Ana Cecilia Liceo Ortega, de la Universidad Autónoma de Nayarit y el maestro Felipe Saavedra Montoya de la Universidad Autónoma de Chihuahua presentan en el ensayo sobre la configuración del ser universitario a partir de los postulados axiológicos y teleológicos del ser universitario.

En su desarrollo realizan un recorrido y reflexión de las corrientes filosóficas que sustentan el pensamiento educativo, el plano axiológico y teleológico, a partir de lo cual realizan una propuesta sobre la postura del ser universitario retomando las posturas de la formación del sujeto a partir de la incorporación del contexto socio histórico que enmarcan y contextualizan la conformación y configuración del ser universitario.

En este artículo la maestra Norma Liliana Galván Meza habla sobre las Tendencias de la política educativa orientada al posgrado en México, acerca de las políticas públicas que a nivel federal se han establecido para el fomento al posgrado en México, cada vez más apuntan hacia el cumplimiento riguroso de estándares académico – administrativos, tanto de carácter nacional como internacional.

En términos generales en este documento se trata de exponer un panorama general de lo que ha sido la evolución del posgrado en México, las principales fortalezas y dificultades, pero sobre todo cuales son los principales retos que la política educativa en materia de posgrado tiene por delante ante el escenario actual del país y las necesidades prioritarias en la generación de capital humano para el desarrollo regional y nacional de la investigación y la profesionalización en todas las áreas de conocimiento.

*Galván-Meza, Norma Liliana
Coordinadora del Volumen*

Este volumen IX contiene 14 capítulos arbitrados que se ocupan de estos asuntos en Ciencias de la Docencia Universitaria.

Puga La Didáctica Crítica como propuesta de modelo educativo para la Universidad Autónoma de Nayarit. *Gutiérrez, Corona* Propuesta del Examen Clínico Objetivo Estructurado (ECO) para evaluar competencias clínicas en la Unidad Académica de Odontología. *González, Hernández* Estrategia de capacitación pedagógica para un mejor un desarrollo de la función docente en la Universidad Autónoma de Nayarit. *Olvera, Navarro, Hernández* La intervención tutorial. Una evaluación a partir de la actualización de los tutores académicos. *Murillo, Rodríguez* La evaluación docente, en la enseñanza universitaria. *Cortez, Castillo* Pertinencia del método de proyectos en el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes de la Licenciatura en Matemáticas de la UAN. *Pintado* El fácil acceso a la información y su impacto en la labor docente. *Medina, Llamas* Pacto de un soporte audiovisual como una herramienta para fortalecer la identidad universitaria. *Licea, Saavedra* “Ser universitario” implicaciones sociales. *Díaz, Toribio* Salud Positiva y Medicina Académica. Enfoques diferentes en la educación médica. *Puga* Conformación del pensamiento científico en la práctica profesional, condición imprescindible para formar investigadores. *Galván* Tendencias de la política educativa orientada al posgrado en México.

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.
Diciembre, 2016

Zea-Verdín, Aldo A.
Director de la Colección
Galván-Meza, Norma Liliana
Coordinadora del Volumen

Contenido	Pág.
La Didáctica Crítica como propuesta de modelo educativo para la Universidad Autónoma de Nayarit	1-13
Propuesta del Examen Clínico Objetivo Estructurado (ECO) para evaluar competencias clínicas en la Unidad Académica de Odontología	14-21
Estrategia de capacitación pedagógica para un mejor desarrollo de la función docente en la Universidad Autónoma de Nayarit	22-34
La intervención tutorial. Una evaluación a partir de la actualización de los tutores académicos	35-43
La evaluación docente, en la enseñanza universitaria	44-51
Pertinencia del método de proyectos en el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes de la Licenciatura en Matemáticas de la UAN	52-60
El fácil acceso a la información y su impacto en la labor docente	61-68
Pacto de un soporte audiovisual como una herramienta para fortalecer la identidad universitaria	69-79
“Ser universitario” implicaciones sociales	80-87
Salud Positiva y Medicina Académica. Enfoques diferentes en la educación médica	88-96
Conformación del pensamiento científico en la práctica profesional, condición imprescindible para formar investigadores	97-110
Tendencias de la política educativa orientada al posgrado en México	111-116
Apéndice A. Consejo Editor Universidad Autónoma de Nayarit	
Apéndice B. Consejo Editor ECORFAN	

La Didáctica Crítica como propuesta de modelo educativo para la Universidad Autónoma de Nayarit

José de Jesús Puga Olmedo

J. Puga

Universidad Autónoma de Nayarit

N. Galván, (eds.). La Docencia Universitaria y la formación integral de los estudiantes. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2016.

Resumen

Problema. La Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) como muchas universidades públicas del mundo trata de acortar el piélagos existente entre la desconexión de la intencionalidad educativa y su realidad social. La propuesta de solución de la UAN a este problema es formar sujetos generadores de cambio social. El modelo educativo de la (UAN) está representado en el discurso de la misión y visión universitaria. El presente trabajo es una disertación del discurso de la misión y visión de la UAN con relación a su modelo educativo. Tras un breve recorrido desde la Didáctica Magna de Comenius y el naturalismo de Roseau se investigaron los modelos educativos más representativos de los últimos 30 años de la escena universitaria en México, entre los cuales figuran los modelos: conductista, de tecnología educativa, competencias laborales y profesionales y el modelo de la didáctica crítica.

Método. El discurso universitario como producto de la reforma académica fue interpretado por medio del método hermenéutico, se realizó un minucioso examen de los modelos educativos mencionados teniendo como categorías de análisis los paradigmas de enseñanza y de aprendizaje, los roles de los docentes y ambientes de trabajo entre otras características estudiadas a los citados modelos.

Resultados. Se descubre que la misión de una universidad no se circunscribe a una finalidad administrativa sino que incluye el ethos y las políticas universitarias en la urdimbre compleja de su contexto socio-histórico, la misión y visión no solo determinan y especifican las funciones sustantivas de la universidad sino que dan sentido, pertinencia y congruencia a todas sus acciones intra y extra curriculares. La UAN presenta tanto en la misión como en la visión concepciones sustentadas en la teoría crítica **Conclusión:** la misión y visión de la UAN son congruentes epistémicamente con el modelo de Didáctica Crítica el cual se propone como modelo educativo para nuestra universidad.

1 Introducción

El Problema

La desconexión entre la intención educativa de la universidad pública y la realidad social ha sido señalada como un problema de desvinculación que no sólo afecta a las universidades de México sino a las de todos los países del orbe (Greenwood y Levin, 2011).

Existe un claro desfase entre el desarrollo de la ciencias sociales incluido el proceso educativo universitario con los avances científicos y tecnológicos de la comunicación actual y que con ello ha provocado un desarrollo significativo de la sociedad donde la universidad pública no responde a las necesidades planteadas debido a que los procesos institucionales internos universitarios son lentos con relación al despertar de conciencias que provocan en forma exponencial el nuevo sistema de comunicación y avance científico y tecnológico (Zemmelman, 2007 y Valera, 2011).

Es evidente que la universidad pública tiene que “alcanzar” a marchas forzadas al desarrollo comunicativo de la sociedad actual y la generación exponencial de conocimientos en las diversas disciplinas.

La Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) responde al reto de la desvinculación universidad- contexto al incluir en el discurso de su misión y visión formar profesionales en el pensamiento crítico como transformadores de cambio social.

El problema es que el modelo educativo actual de la UAN no garantiza este tipo de formación en sus egresados y existe un currículo desconectado con la misión y visión pretendida.

Este trabajo analiza los diversos modelos educativos tratando de encontrar el modelo que pueda concretar el plan de estudios de la UAN para cumplir con su misión y visión universitaria.

1.1 Desarrollo

El Método

Se hará una interpretación hermenéutica de los diferentes enfoques de los modelos educativos en los últimos treinta años de la universidad en México y se confrontará con el discurso de la misión y visión de la Universidad Autónoma de Nayarit con el propósito de descubrir al “modelo ideal” que satisfaga dicha interpretación más allá del texto escrito.

En el presente trabajo se discute cada modelo educativo en forma concreta a manera de conclusiones, con respecto a las categorías de concepto, paradigma de enseñanza-aprendizaje, rol del estudiante, rol del profesor, ambiente de trabajo.

1.2 El análisis se hará en tres momentos epistémicos.

Análisis y discusión

Cada modelo educativo tiene su propio discurso e intencionalidad, iniciamos nuestro análisis desde la Didáctica Magna de Comenius por ser la obra clásica por excelencia en el hacer diferenciado de la práctica de “enseñar” que quizá sea el primer cartabón que se podría catalogar como un modelo. El diccionario de la lengua española define como modelo a un arquetipo o punto de referencia para ser imitado, y es imitado por ser una obra ejemplar que alcanza grados de perfección, es decir una representación con elementos estéticos dignos de ser imitados (DRAE, 2001).

La Didáctica Magna de Jan Amós Comenius es medularmente humanista, el sentido de educar estriba en la distinción del ser humano como criatura única y excelsa de la creación divina donde el aprendizaje está unido a la emoción y está “esculpido en los corazones” (Comenius, 2012).

Comenius le da el más alto sentido al conocimiento como una obra divina, donde en el desaparecer de la inocencia de la estirpe humana por obra del pecado original, Dios tiene la intencionalidad de crear un ser inteligente capaz de ser educado, por lo tanto educar es un valor estético que busca la perfección humana y el hecho de educar guarda el sentido del ethos.

Por lo tanto desde esta perspectiva educar es formar en valores donde todo conocimiento es amasado con el propósito de la elevación espiritual para alcanzar lo divino, es decir ser perfectos como Dios para poder “estar” con Dios en esta vida y “fuera de esta vida”.

Educar según Comenius, es el camino hacia Dios sin esperas ni estaciones en un solo proceso dinámico, quién no se eduque simplemente no podrá alcanzar a Dios ni en la tierra ni en el cielo; ni en esta vida ni en la otra.

Al afirmar a Comenius como humanista visionario para su época, sienta las bases de una educación democrática, para Comenius no existe distinción de clases sociales, ricos y pobres deben recibir la misma educación en medios institucionales, debe existir equidad de género, niñas y niños deben tener los mismos derechos a recibir la misma educación.

Comenius trata a abolir todo tipo de discriminación y marginación existente incluye a las personas de capacidades diferentes como susceptibles a ser educados con los mismos derechos del resto.

Comenius promueve la universalidad del conocimiento, no solo las cosas de Dios deben enseñarse, sino todo tipo de conocimiento.

Se puede afirmar que Comenius creía en la posibilidad de la reforma educativa institucional y en los procesos de enseñanza-aprendizaje como procesos mediados, programados y por supuesto planificados donde el esfuerzo del alumno gratificara en aprendizajes, aquí está el sentido más esencial de la didáctica.

Comenius sienta las bases del naturalismo en la educación al decir que todo proceso de enseñanza debe imitar a la naturaleza.

Para Comenius educar era estar en la dirección correcta de la perfección humana. ¿Qué podríamos rescatar de la obra de Comenius? El más alto valor ético que tiene la educación que es la de formar sujetos y que pareciera perderse en los umbrales del siglo XXI con una educación desorientada sin metas precisas ni propósitos definidos y lo más preocupante descarnadas sin el ethos, vacías, vanas y superfluas.

La Didáctica Magna publicada en 1632, en el presente más que referencia histórica es un faro de luz en la incertidumbre de la orientación educativa invidente por las tinieblas oscuras y profundas de la pérdida del rumbo por la crisis de la educación contemporánea donde cada uno de los conceptos de la obra de Comenius está vivo, actual y se aplica a la realidad de nuestra época.

La ilustración marca el inicio de la Edad Moderna y el surgimiento de Jean Jaques Rousseau como otro elemento de nuestro análisis de los modelos educativos, el modernismo separa los procesos de la naturaleza del designio divino, ahora se cuestiona la procedencia divina de los fenómenos cotidianos.

Con Rousseau surge el naturalismo en la educación. Si bien es cierto que Comenius promueve la enseñanza desde una base natural, Rousseau desmitifica el sentido de educar, ahora no es la perfección para llegar a Dios, sino que ahora la educación es para que el ser humano alcance la libertad y el pleno dominio de su propia racionalidad sin ningún determinismo dogmático que esclavice su forma de pensar, es decir alcanzar la libertad total del pensamiento.

Según Rousseau, un niño no se puede educar como a un adulto pequeño, el niño es muy diferente al adulto por lo tanto sus formas de aprender de manera natural son distintas, esto sienta las bases posteriores para la epistemología genética piagetiana.

El aprendizaje debe ser gradual tal como lo afirmaba Comenius y coincide con Rousseau en su obra Emilio (Rousseau, 2008).

El Emilio de Rousseau escrito en 1762 cien años después de la Didáctica Magna de Comenius da las pautas de la educación hodierna donde ambos autores son vigentes.

El desarrollo científico impacta a la educación y desde la filosofía de las ciencias y la psicología repercute en los modelos educativos impregnados de nuevas percepciones del “cómo educar”.

Cien años después de Rousseau en 1892 el estructuralismo de Wilhem Wundt y el funcionalismo de John Dewey marcaban la educación como un proceso integral donde la experiencia era parte de un proceso de una función y esta explicación encontró en el conductismo el plano experimental positivista que dominaba a la ciencia de entonces y que aún en nuestro siglo el modelo conductista está vigente representado en el paradigma de la enseñanza (Shunk, 2012).

El conductismo es quizá la teoría psicológica que más ha influido en los modelos educativos actuales, una de las razones es que el conductismo le da la categoría de ciencia en términos positivistas a la psicología y con esto la objetividad y verificabilidad de los complejos actos de la conducta.

Esta percepción científicista del conductismo se aplica a la educación que no obstante estar a la zaga de los modelos actuales continúa vigente, identificada como la educación centrada en la enseñanza.

Calero (2009) define a la educación conductista con las siguientes características:

- Diseño curricular como una educación ajena a la realidad, logo céntrica, llena de referencias (no vivencias), de transmisión unilateral, vertical, reproductiva inflexible en sus contenidos, contenidos rígidos.
- Metodología verbalista, práctica docente expositiva, instrucción masificada, pasividad.
- Rol del profesor autoritario, de transmisión unilateral de conocimientos, práctica enciclopédica el profesor es el “que sabe” nadie más puede saber, se prohíbe jugar, es un rol anti dialógico, promueve la competencia individualista entre sus alumnos sin colaboracionismo
- Paradigma de la enseñanza, total y exclusivamente deductivo,
- Tipo de aprendizaje memorístico, enciclopédico no aplicativo, promueve pensamiento mecánico no promueve la reflexión, aprendizaje enciclopédico
- Aspectos motivacionales externos
- Evaluación parcial, eventual, hoja de examen, heteroevaluación

El modelo conductista de Calero corresponde al llamado también como modelo tradicionalista (Moncada, 2011).

Primer momento epistémico. Hasta aquí para proseguir en nuestro análisis se hace necesario detenernos a definir y diferenciar entre los conceptos de modelo, enfoque y paradigma.

Modelo como se describió en párrafos anteriores es una representación, imitación o reproducción de algo acabado, terminado que se implementa.

Por lo tanto modelo educativo se entiende como la gran construcción que encierra el todo filosófico-epistémico-científico de un hacer educativo, el modelo educativo a su vez incluye al modelo pedagógico y este al modelo de enseñanza-aprendizaje.

El modelo de enseñanza-aprendizaje incluye al modelo didáctico. En síntesis el modelo educativo se puede descomponer por niveles de extensión y profundidad, por ejemplo el modelo educativo nacional de la Secretaría de Educación Pública que se reproduce en todo México, contiene las políticas gubernamentales y la concepción general “del cómo educar” en México, este modelo es único y envuelve a un modelo pedagógico el cual se refiere a los principios científicos que sustentan la intervención educativa y su aplicación, el modelo de enseñanza-aprendizaje como parte del modelo pedagógico describe el paradigma en el que se incluye y por último el modelo didáctico que son las tecnologías y metodologías que implementan a dicho modelo educativo.

Enfoque es dirigir la atención o interés hacia un asunto o problema desde supuestos previos para tratar de resolverlo acertadamente (DRAE, 2001).

Enfoque educativo es la orientación y tratamiento determinado que se da a un problema en el proceso de enseñanza-aprendizaje partiendo de conocimientos y teorías científicas.

Paradigma es la cosmovisión de la realidad, entendiendo la cosmovisión como la interpretación y manera de ver el mundo (DRAE,2001) esta interpretación es un producto cultural del nivel de desarrollo de las ciencias históricamente determinado, por lo tanto está plagado de creencias, valores e ideologías no exentas de prejuicios y como un todo, orientan la investigación científica hacia un punto congruente con dicha cosmovisión, lo cual no impide calificar, descalificar y discriminar otras concepciones del mismo proceso de investigación.

En la discusión encontramos que paradigma es un concepto más grande que incluye a los de modelo y enfoque.

Entonces todo modelo educativo está inmerso en un paradigma es decir en un desarrollo científico históricamente determinado y es imposible pensar fuera de esa época histórica. Por ejemplo en el pensamiento científico del siglo XVI era imposible evidenciar o comprobar la teoría cuántica porque el desarrollo científico en esa época no podía permitir una explicación de dicha teoría, sin embargo las mentes brillantes en cada periodo histórico son visionarias como lo fue el pensamiento de Galileo o de Copérnico por citar ejemplos.

La relación entre modelos y enfoques educativos es que el modelo es la representación que puede ser implementada en la realidad trascendiendo de lo teórico a lo aplicativo y el enfoque es la perspectiva científica desde donde se implementa o se aplica.

En este análisis entendemos y diferenciamos los conceptos por lo tanto sólo se distinguen dos paradigmas: el de la enseñanza y el del aprendizaje.

Todos los modelos educativos se encuentran en uno u otro paradigma y no son independientes de su desarrollo histórico, es decir un mismo modelo educativo puede transitar de un paradigma de la enseñanza a otro del aprendizaje.

En cambio el enfoque es subsidiario de un paradigma es difícil más no imposible que pueda cambiar de paradigma.

Por eso cuando nos referimos al modelo conductista de la educación, nos referimos a una representación del enfoque conductista de la educación que se sustenta en un paradigma de la enseñanza, es más propio definir al conductismo como un enfoque desde las teorías del aprendizaje que como un modelo educativo.

Entonces decimos que el modelo educativo tiene un enfoque conductista más que mencionar un modelo educativo conductista.

Aclarada la diferencia entre modelo, enfoque y paradigma en educación, nos referiremos al segundo modelo de análisis que es el de la Tecnología Educativa.

La Tecnología Educativa como modelo educativo es un ejemplo de lo dicho anteriormente donde un modelo educativo puede transitar por diversos enfoques educativos y transitar del paradigma de la enseñanza al del aprendizaje.

La Tecnología Educativa surge como una implementación técnica a la educación emanada del avance científico en las comunicaciones y alcanza un grado de crecimiento considerable en América latina en la década de los años setentas del pasado siglo (Chadwick, 1983).

En los setentas surgen la radio educativa, la televisión educativa, el concepto de educación a distancia y una serie de implementaciones metodológicas y herramientas que significaron toda una revolución en el campo de la educación (ídem).

Cabero (2007) distingue al menos cinco momentos en la Tecnología Educativa, a lo cual nosotros lo reducimos a dos momentos en beneficio de nuestro análisis en relación al modelo epistémico y a los paradigmas que se imponen en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En los años setentas existe una vinculación de la Tecnología Educativa con un enfoque conductista (Cabero, 2007). Es más importante la herramienta que nos dé un conocimiento enciclopédico que un aprendizaje significativo (Ausubel, Novak, & Hanesian, 2009).

Este enfoque está supeditado a un currículo rígido y vertical, lleno de contenidos que serán “enseñados” por medio de objetivos muy precisos y se fragmenta el conocimiento en pequeños trozos para ser digeridos de forma unilateral por los alumnos, corresponde esta época a los modelos educativos de Ralph Tyler, Popham-Baker, Roberto Mager e Hilda Taba (Moncada, 2011).

No existe una metodología reflexiva del conocimiento sino una simple transmisión de los mismos promoviendo el pensamiento mecánico y la resolución de los problemas generales queda reducida a un espacio tecnocrático.

El otro momento es la de las llamadas Nuevas tecnologías educativas que se fundamentan en la Teoría General de Sistemas e incorpora elementos de las teorías cognitivas del aprendizaje (ídem).

Nos da la impresión que no existe en este modelo una verdadera transferencia o mejor dicho transformación del enfoque conductista al enfoque cognitivo al menos por las opiniones de Chadwick (2005), pero si existen elementos del paradigma del aprendizaje como es que el estudiante sea el propósito central de la educación a diferencia de los años setentas y ochentas donde la Tecnología Educativa se centraba en el currículo inflexible.

En términos generales las Nuevas tecnologías de la educación tratan de centrarse en el paradigma del aprendizaje donde la instrucción es parte de una construcción de conocimientos (Chacón-Medina, 2007).

Segundo momento epistémico. Hasta aquí conviene realizar un análisis más profundo de la epistemología de los modelos educativos y los paradigmas de los cuales dependen.

La exposición de dos polos paradigmáticos extremos constructivismo versus conductismo como lo presenta Calero (2009) no es real, pues sigue una lógica racionalista cartesiana de dualismo donde no existen los puntos medios sólo los extremos y Chadwick (2005) asegura que el conductismo es necesario para dar evidencias concretas y objetivas del conocimiento a diferencia de la incertidumbre del conocimiento que deba construir el alumno en el constructivismo. Para Chadwick si existen verdades universales como realidades concretas y que estas verdades deben “enseñarse” y no dejar todo a la construcción del conocimiento por parte del alumno, su fundamento estriba en que el constructivismo se funda en el empirismo y está limitado a sus propias percepciones para construir conocimiento, sin embargo en cualquier parte del mundo todas las personas tienen un cerebro que tiene los mismos principios para aprender es decir principios universales, o sea que todas las personas tenemos el mismo proceso para percibir el mundo exterior. Estamos de acuerdo con Chadwick en que es el mismo proceso neurofisiológico mental en todas las personas cuando se piensa, sin embargo no estamos de acuerdo con él porque cada quién construye el conocimiento de diferente manera, o sea todos tenemos los mismos principios de cómo aprende nuestro cerebro pero todos no aprendemos igual ni lo mismo.

En el análisis del tercer modelo educativo centrado en competencias, habríamos que señalar la transición del paradigma de la enseñanza al del aprendizaje e iniciar la discusión acerca de qué entendemos por pensamiento crítico.

Toda corriente educativa actual señala la importancia de aprender a desarrollar el pensamiento crítico no solo en los estudiantes sino también en los docentes.

Aquí habría que preguntarse ¿Pensamiento crítico desde que enfoque? ¿Desde qué perspectiva? ¿Pensamiento crítico hasta dónde? ¿Pensamiento crítico para qué? ¿Para quién?

En una revisión general encontramos que el pensamiento crítico tiene demasiadas vertientes porque forma el centro mismo de la discusión filosófica, podríamos decir que toda corriente filosófica aporta al concepto del pensar críticamente.

Retomamos a Feinman (1998) para ubicar la epistemología del pensamiento crítico, quien analiza a varios filósofos y concluye, que para Kant al igual que Sartre la crítica es un medio de conocimiento, se critica algo para conocerlo en su mayor profundidad posible no para emitir juicios de valor, para Marx en cambio la crítica es el distanciamiento en toda su comprensión, se debe “distanciar” del objeto para conocerlo, el sujeto debe liberarse totalmente de las ataduras socioculturales que lo ligan a una sociedad determinada para poder ejercer la crítica en toda su expresión y profundidad, para Marx la crítica no tiene el fin de conocer algo como lo es para Kant, para Marx la crítica sería el primer paso del conocer para luego poder transformar la realidad social.

La crítica social para Marx es una praxis no una teoría, la práctica de distanciarse del hedonismo y del contubernio, desenmascara el discurso de los poderosos, clarificando las verdaderas relaciones de explotación, donde la indignación y la denuncia son partes de la praxis del distanciamiento (ídem).

Para Fredic James, menciona Feinmann (1998) que en el pensamiento libre es necesaria la distancia crítica.

Salvo Kant, Hussler y otros pensadores sin pretender ser reduccionistas encontramos dos grandes corrientes para definir el pensamiento crítico en la actualidad.

La primera conceptualización se fundamenta en la Teoría Crítica de la escuela de Frankfurt (Ureña, 1998), corriente neo marxista que rescata este sentido del distanciamiento crítico. Esta postura es propia del modernismo que se niega a morir.

La segunda conceptualización parte de lo que hemos denominado la escuela norteamericana del pensamiento crítico en la educación, lo que se llama *critical thinking* desarrollado este modelo desde los años ochenta en Estados Unidos de Norteamérica (Boisvert, 2004).

La corriente norteamericana del pensamiento crítico se basa en el llamado “Grupo de los cinco” (Johnson 1992, en Boisvert 2004).

El “Grupo de los cinco” congrega cinco pensadores que tienen en común tres aspectos:

- El pensamiento crítico integra muchas habilidades del pensamiento
- Para ser desarrollado requiere de mucha información y conocimientos
- Requiere además de los conocimientos para el pensamiento crítico se requieren actitudes específicas.

El “grupo de los cinco” está conformado por Robert H. Ennis, Matthew Lipman, John E. McPeck, Richard W. Paul y Harvey Siegel autores ubicados en el posmodernismo (ídem).

El modelo educativo centrado en competencias pretende fundamentarse en el desarrollo de la competencia del pensamiento crítico.

Las competencias laborales primero y después las competencias profesionales fueron el marco para diseñar los modelos educativos centrados en competencias.

El marco de estos modelos es dar respuesta al mercado laboral formando profesionales capaces y suficientemente eficaces para reproducir los sistemas económicos neoliberales concordantes con los acuerdos firmados del gobierno mexicano con la UNESCO y el BANCO MUNDIAL incluso con metas muy específicas para el año 2021 (Rehem & Briasco, 2013; Banco Mundial, 1995; y UNESCO, 2009).

Tercer momento epistémico de nuestro análisis (Época actual). A partir de aquí los modelos de Nuevas Tecnologías educativas (NT), los modelos centrados en competencias y la Didáctica Crítica convergen en promover el desarrollo crítico como parte de la formación del futuro profesionista (Jacinto, 2015).

En la época actual los tres modelos mencionados tienen un enfoque científico cognitivo que algunos educadores a este mosaico holístico de teorías psicológicas cognitivas del aprendizaje llaman constructivismo (Gallego-Badillo, 2009), agrupa incluso teorías cognitivas contrarias en su concepción como la Epistemología Genética de Piaget y la Teoría Sociocultural de Vygotsky.

Los tres modelos citados se encuentran en el paradigma del aprendizaje en cuanto a sus planteamientos teóricos y epistémicos.

La diferencia sustancial entre los tres modelos educativos es el cómo desarrollan el pensamiento crítico.

Las Nuevas Tecnologías Educativas (NT) y el modelo educativo centrado en competencias se fundamentan en la escuela norteamericana (critical thinking) de pensamiento crítico, incluso dentro de esta corriente los modelos centrados en competencias no logran este desarrollo puesto que la metodología propuesta es: enseñar a pensar, enseñar que es el pensamiento y enseñar a reflexionar sobre el pensamiento (Boisvert, 2004).

La Didáctica Crítica no es en sí misma un modelo educativo, sino que es toda una concepción de la Teoría Crítica de la escuela de Frankfurt aplicada a la educación con cuatro principios básicos:

1. Conocer y comprender la realidad como praxis
2. Unir teoría y práctica: conocimiento, acción y valores
3. Orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre
4. Implicar al docente a partir de la autorreflexión (Albert-Gómez, 2007,p.29)

La Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) inició desde el ciclo escolar 2003 su reforma académica en donde en el documento rector de la misma se especifican como características del nuevo modelo educativo la flexibilidad académica, el aprendizaje centrado en el estudiante y esboza características de un modelo centrado en competencias sin embargo no lo especifica tácitamente, pero en la práctica se ha trascendido al trabajo colegiado docente y otras prácticas innovadoras antes no conocidas por los docentes de la institución (UAN, 2002)

La misión de una universidad plantea las preguntas ¿para qué existe, está ahí y tiene que estar la universidad? (Ortega y Gasset, 2001)

Conocer cuál es el hacer de una universidad es buscar la congruencia entre lo que dice el discurso de su misión y visión y lo que realmente se aplica en sus planes y programas de estudio y el hacer diario intra áulico es decir, cómo se construye esa misión día a día en la práctica y en el sudor del proceso educativo (Vargas-Bejarano, 2010).

Al revisar la misión y visión de la UAN encontramos...

Misión

La Universidad Autónoma de Nayarit es la institución pública y autónoma que atiende las necesidades de educación media superior y superior desde una perspectiva crítica, propositiva y plural, con compromiso social; es asesora y consultora en investigación científica y tecnológica de organismos públicos, sociales y privados; y participa en el desarrollo integral y sustentable de Nayarit a través de su vinculación y de la extensión de sus servicios, reconociéndose en la riqueza de su diversidad cultural y honrando los principios de colaboración, equidad, tolerancia, solidaridad y convivencia democrática.

Visión

Es la institución pública y autónoma de Nayarit con reconocimiento nacional e internacional a la mejora continua de su calidad. Líder en la generación y aplicación del conocimiento y en la formación de estudiantes con compromiso social, que sean capaces de transformar su entorno y elevar la calidad de vida de sus familias y de la sociedad.

Es de hacer notar que ningún documento de la reforma académica de la UAN especifica cual o cómo debe ser el marco epistémico del desarrollo de pensamiento crítico, al interpretar el discurso de la misión y visión de la UAN se menciona “una perspectiva crítica” más no se especifica el enfoque de dicha perspectiva crítica sin embargo remarca el compromiso social que deban adquirir sus egresados y en la visión se vuelve a afirmar ese compromiso social y más allá visiona a los egresados como transformadores de su propia realidad social (UAN, 2013).

Es más que claro que la intencionalidad de la misión y visión de la UAN demanda un marco epistémico educativo fundamentado en la Teoría Crítica neo marxista pues en la única corriente que puede posicionarse en el distanciamiento crítico capaz de cuestionar los sistemas sociales y más allá en la praxis, transformarlos.

Fredic James afirma que la consecuencia del posmodernismo a abolido las “distancias” por lo tanto a la verdadera crítica, por lo tanto las propuestas de pensamiento crítico norteamericanas estarían limitadas pues no cuestionan los sistemas sociales ni sus injusticias e inequidades(Feinmann, 1998),

Sin embargo siendo la Didáctica Crítica más un marco filosófico que modelo educativo presenta el problema de su aplicación más allá de la teoría (FEDICARIA, 2004).

Como lo menciona Paulo Freire los oprimidos no pueden tener la misma didáctica de los opresores, deben tener su propia didáctica, es decir la didáctica dictada desde el distanciamiento crítico (Freire, 2013).

Todo esto presupone que la UAN deba construir un modelo educativo endógeno, en términos de Bordenave (1976 en Kaplún, 1998) a diferencia de los modelos exógenos los endógenos están centrados en el proceso no en los contenidos y que incluya sus propias metodologías y técnicas didácticas como ocurre con el método PUGAPRASTA (Puga, 2015).

1.3 Conclusión

Al parecer la crisis de las instituciones de educación superior (IES) se fundamenta en su pérdida de orientación y rumbo ante los retos sociales empujados por el desarrollo en las comunicaciones, la tecnología y las ciencias.

Retomar y rescatar las concepciones de Comenius y Rousseau de formar sujetos con valores que buscan su libertad y emancipación como función sustantiva de la universidad cierra el círculo en la búsqueda del cómo formar a los profesionales del siglo XXI al construir un modelo educativo endógeno con fundamento en la Didáctica Crítica.

La Didáctica Crítica es por lo tanto el modelo idóneo y que se ajusta cabalmente a la misión y visión de la Universidad Autónoma de Nayarit.

1.4 Referencias

Albert-Gómez, M. J. (2007). La investigación educativa. D.F., México: McGraw-Hill.

Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (2009). Psicología Educativa. D.F: Trillas,SA de CV.

Banco Mundial. (1995). La enseñanza superior.Las lecciones derivadas de la experiencia. Washington,D.C.: Publicación del Banco Mundial,Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento Mundial.

- Boisvert, J. (2004). *La Formación del pensamiento crítico. Teoría y practica*. D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Cabero, J. (2007). *Tecnología educativa*. Madrid, España: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Calero, M. (2009). *Aprendizajes sin límites. Constructivismo*. D.F., México: Alfaomega Gupo Editor, S.A. de C.V.
- Chacón-Medina, A. (2007). *Tecnología educativa en el marco de la didáctica*. En J. A. Ortega, & A. Chacón, *Nuevas tecnologías para la educación en la Era Digital* (págs. 25-41). Madrid, España: Pirámide.
- Chadwick, C. (1983). *Tecnología Educativa en América Latina en la década de los setentas*. *Educar.UAB*, 3, 129-141. doi:<http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.557>
- Chadwick, C. (2005). *Porque no soy constructivista*. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, 1-6.
- Comenius, J. A. (2012). *Didáctica Magna (1er. edicion de bolsillo ed.)*. Madrid, España: Ediciones Akal,S.A.
- DRAE. (2001). *Diccionario de la Real Academia Española, 22a. edición*. Recuperado el 31 de 08 de 2015, de Real Academia Española: <http://lema.rae.es/drae/?val=cesi%C3%B3n>
- FEDICARIA. (2004). *Didáctica Crítica y Escuela como espacio público*. Sevilla, España: Diáda editora, S.L.
- Feinmann, J. P. (1998). *La sangre derramada. Ensayo sobre la violencia política*. Buenos Aires, Argentina: Ariel.
- Freire, P. (2013). *Pedagogía del oprimido*. D.F., México: siglo XXI editores.
- Gallego-Badillo, R. (2009). *Discurso sobre el constructivismo*. Bogotá, Colombia: Cooperativa editorial Magisterio.
- Greenwood, D., & Levin, M. (2011). *La reforma de las ciencias sociales y de las universidades a través de la investigación-acción*. En N. Denzin, & Y. Lincoln, *El campo de la investigación cualitativa* (págs. 117-154). México,D.F.: Gedisa.
- Jacinto, C. (2015). *Nuevas lógicas en l formación profesional en Argentina. Perfiles educativos*, XXXVII(148), 120-136.
- Kaplún, M. (1998). *Periodismo cultural. La gestión cultural ante los nuevos desafíos*. Obtenido de *Revista latinoamericana de comunicación*: <http://www.comunica.org/chasqui/kaplun64.htm>
- Maya, C. (abril-junio de 2012). *Un acercamiento al libro: historia, modernidad y crisis en la educación superior*. *Revista de la Educación Superior*, XXXIX(154), 147-152.
- Moncada, J. S. (2011). *Modelo educativo basado en competencias*. D.F.: Editorial Trillas, SA de CV .

Ortega y Gasset, J. (2001). La misión de la universidad. Obtenido de Indicaciones y notas para los cursos de Raúl J.A. Palma: <http://www.esi2.us.es/~fabio/mision.pdf>

Puga, J. d. (2015). Método de aprendizaje PUGAPRASTA. Metodología para desarrollar el pensamiento sistemático, crítico y complejo en procesos de aprendizajes colaborativos mediante la comprensión profunda de textos académicos. Tepic, Nay, México: Obra inédita todos los derechos reservados.

Rehem, C., & Briasco, I. (2013). Formación profesional y empleo. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.

Rousseau, J. J. (2008). Emilio o de la educación (22a. ed.). Madrid, España: Editorial EDAF, S.L.

Shunk, D. H. (2012). Teorías del aprendizaje (Sexta edición ed.). D.F., México: Pearson Educación de México, S.A. de C.V.

UAN. (2002). Documento rector para la reforma académica. Tepic, Nay, México: Universidad Autónoma de Nayarit.

UAN. (09 de septiembre de 2013). Visión y Misión de la Universidad Autónoma de Nayarit. Recuperado el 08 de noviembre de 2014, de Universidad Autónoma de Nayarit: <http://www.uan.edu.mx/es/mision-y-vision-de-la-uan>

UNESCO. (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (págs. 2-9). París, Francia: UNESCO.

Ureña, E. (1998). La teoría crítica en la sociedad de Habermas. Madrid: Editorial Tecnos, S.A.

Valera, O. (2011). El diseño curricular de troncos básicos desde la perspectiva actual de los modelos educativos universitarios. En E. Sifuentes, Troco Básico Universitario: Encuentro de experiencias (págs. 117-135). Tepic, Nayarit: Universidad Autónoma de Nayarit.

Vargas-Bejarano, J. C. (abril de 2010). Misión de la universidad, ethos y política universitaria. Ideas y valores (142), 67-91.

Zemmelman, H. (2007). Sobre la situación actual de las ciencias sociales. Obtenido de CEME: Centro de Estudios "Miguel Enríquez". Chile: http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/zemelmanh/zemelman0007.pdf

Propuesta del Examen Clínico Objetivo Estructurado (ECO) para evaluar competencias clínicas en la Unidad Académica de Odontología

Irene Gutiérrez Dueñas & María Gabriela Corona Tabares

I. Gutiérrez, M. Corona

Universidad Autónoma de Nayarit

N. Galván, (eds.). La Docencia Universitaria y la formación integral de los estudiantes. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2016.

2 Introducción

Este trabajo surge por la necesidad de implementar cambios en los sistemas de evaluación de la Unidad Académica de Odontología de la Universidad Autónoma de Nayarit. Tomando en consideración, que los programas que se encuentran en esta Unidad Académica fueron elaborados de acuerdo a la reforma educativa que se implementó en el año 2003. No obstante este cambio, el sistema de evaluación no ha sufrido grandes modificaciones. Razón por la cual se revisaron los sistemas de evaluación que existen en la actualidad, y se encontró que el Examen Clínico Objetivo Estructurado, es considerado como el estándar de oro para evaluar competencias clínicas en la carrera de medicina y ha sido adaptado en otras áreas de la salud con muy buenos resultados incluyendo odontología.

2.1 Desarrollo

Una característica de la década de los noventa fue el surgimiento de proyectos de reforma curricular a gran escala y la búsqueda y adaptación de modelos académicos que respondan a determinadas demandas educativas. La UNESCO, señaló que las nuevas generaciones del siglo XXI, deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos, por lo que la educación superior entre uno de sus retos está la formación basada en competencias y la pertinencia de los planes de estudio adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad (Ramírez y Medina, 2008).

En el 2003 se implementó un modelo educativo en la Universidad Autónoma de Nayarit, como parte de un proceso de reforma, el cual tiene como base el desarrollo de competencias. Este término es definido como saber hacer bien una actividad, como resultado de la integración de los conocimientos, habilidades, actitudes y cualidades personales del individuo (Cazares, 2009).

Este modelo por competencias profesionales, pretende elevar la calidad de la educación y enfatiza, la importancia del uso que se hace de los conocimientos en situaciones reales. Además estimula la capacidad de pensamiento y reflexión. Por tal razón el joven es capaz de tomar sus propias decisiones, cuando se presentan situaciones parecidas en contextos diferentes, además tiene como base demostrar el desempeño individual (Quiroz, 2007).

Actualmente se le está dando mucha importancia a la evaluación en la educación, por la necesidad que existe de mejorar los procesos educativos en las instituciones, con la finalidad de elevar la calidad. Razón por la cual es necesario que los docentes sean competentes para realizar estas evaluaciones. Para cumplir con esta labor, es imprescindible que los docentes utilicen diversos instrumentos objetivos, con la finalidad de que la evaluación cumpla con su función que es la de conocer si el estudiante aprendió las competencias planteadas en los programas educativos (Frola, 2010).

Evaluación en la educación

A la evaluación la consideran Montiel y cols. (2012) como una de las principales motivaciones para que el estudiante aprenda. Los mismos autores manifiestan que para que una evaluación se lleve a cabo de una manera asertiva, se deben seguir ciertos principios generales, que son: a) especificar claramente lo que se va a evaluar, de forma prioritaria, b) elegir un procedimiento de acuerdo a la características de lo que se pretende evaluar, c) el docente debe conocer y saber aplicar una variedad de procedimientos, d) también debe saber cuáles son las limitaciones de cada uno de ellos, e) y debe constituir un medio más para conocer el aprendizaje alcanzado, no un fin.

Objetivos más destacados de la evaluación

- Determinar el avance de los estudiantes en la adquisición de los conocimientos, habilidades actitudes, valores y aptitudes, que en conjunto estructuran las competencias
- Identificar las debilidades, y convertirlas en fortalezas por medio de estrategias correctivas
- Identificar y potencializar las fortalezas
- Facilitar la autoevaluación del estudiante
- Identificar la eficacia de la acción docente y de los instrumentos utilizados
- Lograr el más alto nivel de competencia de los estudiantes
- Justificar los recursos invertidos
- Certificar la acreditación del estudiante

Fases del proceso evaluativo

Frola (2010) manifiesta que el proceso evaluativo consta de siete fases las cuales son:

- 1) Planeación del proceso
- 2) Elaboración del o los instrumentos
- 3) Preparación
- 4) Aplicación
- 5) Calificación
- 6) Resultados
- 7) Información de los resultados y acompañamiento del docente para mejorar estos resultados.

Requisitos o atributos de los instrumentos de evaluación

También destaca que todos los instrumentos de evaluación deben tener por lo menos tres atributos que son: a) confiabilidad, b) validez y d) objetividad. Y define como confiabilidad a la capacidad que posee un instrumento para obtener información similar del aprendizaje adquirido al ser evaluado en más de una ocasión. Menciona que la validez es la propiedad que tiene un instrumento para medir aquello para lo que fue desarrollado. Además considera la objetividad como la capacidad que tiene el instrumento para que las respuestas de los alumnos se puedan corregir de forma imparcial sin provocar sesgos.

Por esta razón todos los instrumentos de evaluación deberán ser sometidos a procesos de validación por medio de expertos, con el afán de buscar el mayor acuerdo entre ellos.

Por todo lo planteado se buscó un sistema de evaluación que integrara todos los requisitos para evaluar las competencias clínicas en la carrera de cirujano dentista y tomando como base lo importante de evaluar de manera integral si el estudiante de odontología adquirió las competencias planteadas en los programas que se encuentran en la Unidad Académica de Odontología, de la Universidad Autónoma de Nayarit, además de las opiniones de algunos expertos en el área de la odontología se buscó un sistema de evaluación adecuado.

Razón por la que se propone este sistema de evaluación denominado Examen Clínico Objetivo Estructurado (ECOPE), el cual fue diseñado para evaluar competencias clínicas en el área de medicina y ha sido adaptado a diferentes áreas de la salud incluyendo enfermería y odontología entre otras.

Definición de las competencias

El concepto de competencias se introdujo en la década de los años 20 en los Estados Unidos en lo referente a capacitación, sin embargo el auge en el empleo de éste se desplaza a finales de los años 60's. Se considera al psicólogo David C. McClelland como uno de los pioneros. El concepto es retomado en los 90's a partir de las formulaciones de Daniel Coleman sobre la inteligencia emocional (Zayas, 2010).

Cabe destacar que Ramírez y Medina (2008) manifiestan que el tema de las competencias en el ámbito de la educación se encuentran en la década de los noventa expresados de la siguiente manera formación por competencias, planes de estudio basado en el enfoque por competencias, propuestas educativas por competencias, presentándose como una opción alternativa para mejorar los procesos de formación académica en todos los niveles de formación educativa incluyendo el profesional.

Los mismos autores manifiestan que Ramírez y Rocha (2006) señalan que desde que se empezó, en diversos países a ofrecerse las primeras propuestas del enfoque educativo por competencias, se han marcado dos rumbos diferentes en la concepción. Por una parte, la teoría conductista ofrece criterios que sirven para ir evaluando el desempeño y el desarrollo de las competencias por medio de evidencias y por otra parte el enfoque constructivista ofrece a la educación basada en competencias, elementos que privilegian el acto educativo de enseñanza aprendizaje y la actitud del estudiante para construir el aprendizaje significativo.

Por otro lado Pimienta (2012) puntualiza que, las competencias existen por la necesidad de resolver problemas, estas se dividen en genéricas y específicas. Las genéricas son las competencias que el estudiante debe poseer como base sin importar la carrera que elija y las específicas son las que derivan de los problemas que debe resolver de forma particular dependiendo de la profesión elegida.

Competencias específicas en Odontología

Es importante mencionar que el Congreso Global de Educación Dental Europea en el 2002 definió las competencias del área odontológica: como la conducta que se espera en el profesional que se inicia independientemente; y como conclusión manifiesta que la educación basada en competencias, es aceptada como un método sano para el diseño de la instrucción y su evaluación (Calatrava, 2010).

Por su parte Plasschaert, Holbrook, Delap, Martínez y Walmsley (2004) señalan que los odontólogos en Europa deben tener la capacidad que le permita restaurar la salud oral de los pacientes.

Esta habilidad debe tenerla antes de iniciar una práctica independiente, sin supervisión, con referencia a la competencia clínica (Calatrava) menciona que en una “Declaración de la Federación Internacional aprobada en Asamblea General, Sídney en septiembre de 2003. El término competencia clínica se refiere a una combinación de habilidades actitudes, conocimientos que provee al clínico de suficiente idoneidad, para emprender una tarea clínica específica”.

Evaluación de las competencias clínicas en Odontología

Maroto y Hernández (2012) mencionan que evaluar si los estudiantes adquirieron las competencias clínicas en odontología es una tarea muy complicada, porque es difícil determinarlo con fidelidad. En su opinión el ECOE es un examen muy apropiado para evaluar estas competencias, porque permite al docente realizar la evaluación, de las competencias clínicas de forma puntual, cuando el alumno está atendiendo al paciente real o simulado.

Cabe destacar que el Examen Clínico Objetivo Estructurado (ECO) fue creado por Harden, en 1979 diseñado para evaluar competencias clínicas médicas. Sin embargo por su estructura este examen se ha adaptado para evaluar las competencias clínicas en otras áreas de la salud, con excelentes resultados. Actualmente se considera, como el estándar de oro para evaluar competencias clínicas. EL ECOE es un sistema de evaluación de las competencias clínicas en el cual los componentes o desempeños de éstas, son evaluados en forma planificada o estructurada con énfasis en la objetividad del examen (Durante, 2013).

Por las características del ECOE, y de la Carrera de Cirujano Dentista, se considera este examen como el más adecuado para evaluar las competencias clínicas, razón por la cual se propone para conocer si el estudiante adquirió las competencias planteadas. Este examen se puede utilizar como un examen intermedio, porque ayudará al docente a profundizar en los temas que los alumnos, estén deficientes (Maroto y Hernández, 2012).

Descripción del examen clínico objetivo estructurado

El ECOE es un sistema de evaluación que requiere para su aplicación que existan espacios adaptados para realizar la evaluación de la competencia, los cuales pueden ser construidos de forma exclusiva para este fin, o adaptarlos, a estos espacios se les denomina estaciones, las cuales son de dos tipos: a) de procedimientos (con paciente real o simulado) y b) de interpretación (sin paciente) y c) de análisis de estudios de investigación. En la estación de procedimientos el estudiante realiza la atención del paciente, ya sea real o simulado. En la estación de interpretación, se le pide al estudiante que interprete radiografías, describa fotografías, interprete estudios de laboratorio, entre otras cosas dependiendo de la competencia que se esté evaluando. Además en la de análisis de estudios de investigación se le entrega una investigación y se le pide que revise la metodología y valore los resultados.

El elemento principal de este examen es el desarrollo de casos, los cuales se construyen tomando en consideración las competencias que están plasmadas en los programas de estudio de la unidad de aprendizaje que se desea evaluar.

La metodología de evaluación del examen clínico objetivo estructurado (ECO) cumple con los requisitos que debe reunir una evaluación, además responde a las exigencias actuales de la educación en el área de odontología.

En el caso concreto de la Unidad Académica de Odontología donde se está proponiendo el uso de esta evaluación se podría adaptar las clínicas para llevar a cabo el examen. Este examen se propone para realizar evaluaciones intermedias, así como evaluaciones finales.

Las evaluaciones intermedias permitirán conocer las deficiencias que tienen los estudiantes en las competencias planteadas, con la finalidad de establecer estrategias de seguimiento individualizadas, con la finalidad de que todos alcancen las competencias planteadas al finalizar la carrera y el servicio social les sirva solo para potencializarlas, con el objetivo de entregar a la sociedad odontólogos preparados para satisfacer las necesidades tanto regionales como nacionales e incluso internacionales.

Procedimiento de elaboración del examen

Para elaborar el ECOE se deben de seguir los siguientes pasos:

- 1) Determinar las competencias esperadas en el evaluado
- 2) Reunir los recursos necesarios (materiales y humanos)
- 3) Seleccionar las estaciones de acuerdo a la competencia que se va a evaluar
- 4) Construir los instrumentos, de acuerdo a los indicadores de la competencia
- 5) Validar los instrumentos por expertos
- 6) Seleccionar a los pacientes (ya sean simulados o reales)
- 7) Informar a los evaluados y evaluadores las características del proceso
- 8) Si los pacientes son simulados se deben de suministrar un guion y realizar ensayos
- 9) Determinar el equipo y material necesario para cada estación
- 10) Realizar una prueba piloto de las estaciones y afinar el instrumento
- 11) Administrar el examen
- 12) Analizar los resultados
- 13) Informar los resultados a los evaluados
- 14) Realimentar a los alumnos de manera individual
- 15) Elaborar el informe institucional del examen (Duran y cols., 2012)

2.2 Metodología de la propuesta

Los integrantes del Cuerpo Académico de Desarrollo Curricular en el Área de la Salud, desarrollaron esta propuesta para la Unidad Académica de Odontología.

- Se le dará a conocer la propuesta al Director de la Unidad Académica de Odontología y en caso de que su respuesta sea positiva se seguirán los siguientes pasos.
- Se realizaran un curso para socializar la propuesta a los docentes
- Por academia se seleccionaran las competencias clínicas que se evaluarán.

- En trabajo de academia construirán las listas de cotejo que se van a utilizar en cada una de las estaciones.
- Se realizara la validación de las listas de cotejo por expertos externos, con la finalidad de que no exista sesgo.
- Se realizará una prueba piloto
- Se reconstruirán las listas de cotejo con base a los resultados de la prueba piloto.
- Se acondicionaran las estaciones y se establecerá el tiempo que el estudiante deberá emplear en cada una de ellas.
- Si los integrantes de las academias consideran necesario utilizar pacientes simulados, se realizará la calibración de estos, entregándoles un formato guía de lo que deberán contestar de acuerdo a las preguntas que el estudiante les realice.
- Se aplicará el examen
- Se contabilizaran los resultados
- Se hará la retroalimentación de las deficiencias encontradas en cada uno de los estudiantes de forma individualizada, o por grupo dependiendo si la mayoría estuvo deficiente en algunas de las competencias evaluadas.
- Se entregará el reporte de los resultados a las autoridades.

Una vez concluido el proceso se pretende realizar encuestas de satisfacción de este tipo de evaluación a estudiantes y a docentes. También se realizará una investigación de tipo cualitativo en el cual se construirán grupos de enfoque, lo que permitirá conocer las diferentes opiniones tanto de estudiantes como de alumnos e incluso de los pacientes ya sea simulado o real, con el objetivo de que este tipo de evaluación quede establecida para la evaluación de competencias clínicas.

Otro aspecto a evaluar por parte de los integrantes del Cuerpo Académico de Desarrollo Curricular en el Área de la Salud, será la actitud de los docentes y estudiantes desde el inicio de la propuesta hasta su conclusión.

2.3 Conclusión

Por el proceso de reforma implementado en 2003 en la Universidad Autónoma de Nayarit, deben cambiar los sistemas de evaluación. No obstante y a pesar de que existen diferentes forma de evaluación adecuadas para evaluar las competencias clínicas. A la fecha las evaluaciones continúan siendo subjetivas. Por esta razón se considera muy adecuada la propuesta planteada.

Si esta propuesta es aceptada por las autoridades de la Unidad Académica de Odontología, ayudará a tener la certeza de estar entregando a la sociedad odontólogos capacitados en las competencias plasmadas en los distintos programas que se actualizan de manera constante. Y al alumno le dará la seguridad para poder resolver los problemas orales, más comunes.

2.4 Referencias

Calatrava, L. Educación por competencias en odontología. Acta odontológica Venezolana. (On line). Marzo 2010, vol. 48, No. Recuperado de: Word Wide Web: <http://www.scielo.org.verscielo.Php?s>.

Cazares, L. (2009) Planeación y evaluación basada en competencias. México: Editorial Trillas.

Durante, I., Lozano, J. R., Martínez, A., Morales, S., y Sánchez, M. (2012) Evaluación de competencias en el área de la salud. México, D. F. Editorial Médica Panamericana.

Maroto, O. y Hernández, A. (2012). Examen clínico objetivo estructurado. Una opción de evaluación para la clínica de Ciencias Restaurativas. Publicación Científica de la Facultad de Odontología. No. 14 (2012) Recuperado de: <http://www.fodo.ucr.ac.cr/sites/default/files/revista/Examen%20cl%C3%ADnico%20objetivo%20estructurado%20una%20opci%C3%B3n%20de%20evaluaci%C3>

Plasschaert, A; Holbrook, WP, Delap, E, Martinez, C, Walmsley, AD. Perfil y competencias del odontólogo europeo Asociación para Educación Dental en Europa, y el proyecto de red Temática DenEd 111 noviembre de 2004.

Pimienta J. H. (2012) Las competencias en la docencia universitaria Editorial Pearson Educación de México, S. A de C. V.

Ramírez L.V y Medina M.G. Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica Su impacto en México

Zayas, A. (2010). Los fundamentos teórico metodológicos de la selección de personal. España: Elsevier. Recuperado de: <http://www.eumed.net/libros/2010e/826>

Estrategia de capacitación pedagógica para un mejor un desarrollo de la función docente en la Universidad Autónoma de Nayarit

Víctor Manuel González Bernal & Felipe Hernández Guerrero

V. González & F. Hernández

Universidad Autónoma de Nayarit

N. Galván, (eds.). La Docencia Universitaria y la formación integral de los estudiantes. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2016.

Resumen

Dos grandes retos pendientes que tienen que afrontar las Instituciones de Educación Superior del país; cobertura y calidad, permean en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN). Llama la atención para este trabajo, la indefinición que existe en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) de un modelo educativo, el cual tiene características de un modelo híbrido y que de acuerdo a la percepción se mueve entre un modelo enciclopédico con divisiones disciplinares y el de competencias profesionales integrales, y sin embargo, está caracterizado por desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje meramente expositivo y memorístico, conllevando solo a una reproducción de conocimiento estrictamente disciplinar, desde una postura positivista; lo que impide trabajar sobre núcleos problemáticos de contexto que le permita al estudiante resolver los problemas en su desempeño como profesional y de la vida cotidiana. El trabajo de investigación tiene como objetivo principal, presentar una estrategia de capacitación pedagógica para la docencia en el nivel superior de la UAN, que aporte al desarrollo profesional y a la profundización pedagógica del docente, uno de los principales factores humanos que tributa en el fortalecimiento de la calidad de educativa y que a su vez, le permita cualificar sus prácticas pedagógico–didácticas, al tiempo que se desarrolla como persona y como profesional. Una de las conclusiones que tiende a llegar el trabajo de investigación, es la de promover que la propuesta se considere como una alternativa la capacitación del docente en las distintas Áreas del Conocimiento de la Universidad Autónoma de Nayarit, para que de esta manera coadyuve al mejoramiento de la calidad de la educación y a la pertinencia de los programas educativos. El trabajo se realizó a través de técnicas de observación y con el apoyo de instrumentos de captación de información, como la entrevista y cuestionarios, además de recurrir a la búsqueda de información en diferentes documentos en la internet, y en los informes de rector.

3 Introducción

Las Instituciones de Educación Superior (IES) se desenvuelven en un contexto de globalización que se caracteriza por una gran cantidad de información y conocimiento generada por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), los cuales son utilizados por los distintos sectores productivos para la competitividad de sus procesos y sus productos; en tanto las IES, al incorporar las TIC a sus procesos administrativos, docentes y a sus programas educativos, asumen que promueven una mejor calidad de la educación, ya que facilitan la práctica educativa del docente y la enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

En este contexto las IES del país, también conllevan fuertes problemas que tienen pendientes de resolver, entre ellos se encuentran, aquellos que tienen que ver con los aspectos de financiamiento, laborales, de legislación, sin dejar de lado la calidad e internacionalización de la educación.

A lo anterior habrá de anexarse el hecho de que en México, no se ha logrado resolver el reto de la cobertura educativa, la cual anda aproximadamente en un 40%, mientras que otros países fluctúa entre el 60% y 65 % (www. La Jornada, Junio 2015).

Para formar estudiantes con alta calidad y acorde a las exigencias de una sociedad globalizada, es necesario que estos logren el desarrollo de sus competencias profesionales integrales, que exige al docente contar con las competencias necesarias y adecuadas para la formación de los estudiantes.

Estudios sobre la calidad de la educación, han mostrado que los docentes requieren una buena formación para mejorar el proceso educativo, para lo cual, es necesario por un lado establecer estrategias para la acción educativa y por otro reforzar los programas educativos (OCDE, 2010).

Como bien lo plantea Esteve (2003), enseñar en las aulas de ahora, es distinto de lo que era hace treinta años, ya que los procesos de cambio en el panorama educativo y social en las últimas décadas (heterogeneidad de alumnado, extensión de la educación obligatoria, pérdida de autoridad, aumento de la conflictividad, incorporación de las TIC, democratización del acceso a la información, entre otros) han supuesto una auténtica revolución educativa, modificando los objetivos, las formas de trabajo y la esencia del sistema educativo, en sí mismo.

El informe de la OCDE (2012) sobre educación en el siglo XXI, destaca la importancia de preparar al alumnado sobre aspectos como creatividad, pensamiento crítico, resolución de problemas, herramientas de comunicación y colaboración, responsabilidad social, entre otras, o que exige a los docentes el abandono del rol tradicional basado solo en la enseñanza de conocimientos.

Este escenario reclama dotar al docente de un nuevo rol, para que incorpore nuevas competencias profesionales y logre tener éxito en la tarea de enseñar en lugar de solo limitarse a ser “profesor de” una materia, en ese sentido, se exige que los docentes se preparen para lograr una buena educación, para enfrentar la incertidumbre (Esteve, Franco y Vera, 1995); (Vaello, 2009) y (Bolívar, 2007) (citado en Ferrández-Berruero y Sánchez-Tarazaga, 2014).

3.1 Justificación

La inquietud por la realización del presente trabajo tiene su origen en la ponencia realizada por los autores, el año pasado en el Congreso de Docencia Universitaria, organizado por la UAN, y en la cual se presentó una propuesta de “Modelo pedagógico de capacitación para el desarrollo de las competencias docentes del nivel superior en la UAN”.

La propuesta actual, se realiza en atención a los cambios que a consecuencia del proceso de globalización, se gestan en el ámbito económico, político y sociocultural, desde mediados del siglo pasado hasta lo que va del presente.

De igual manera, la propuesta se desarrolla en el marco de una de las principales tendencias que se ha venido manifestando en los distintos niveles del sistema educativo en gran parte de los países desarrollados o en vías de desarrollo, esto es el enfoque de las competencias.

En este trabajo, se destaca como uno de los grandes retos de las IES la formación de profesionistas de calidad, lo que exige que las instituciones formen profesionistas con las competencias adecuadas para su desempeño profesional, para mantener su formación permanente y autónoma, y para su desenvolvimiento en sociedad.

En el entendido de que quien desconoce el enfoque propuesto y si se encuentra carente de las competencias docentes, difícilmente podrá lograr el objetivo de formar estudiantes con las competencias exigidas por las condiciones del nuevo contexto nacional e internacional, por lo que se propone una estrategia de capacitación pedagógica que soporte el modelo pedagógico de capacitación de docente universitario propuesto en el trabajo anterior y que incorpora los principios y exigencias del enfoque de las competencias

Es importante señalar que el Modelo pedagógico de competencias fue definido como un sistema formal a través del cual se establece la manera en que se han de interrelacionar docente alumno, para la producción, innovación, conservación o recreación del conocimiento científico en un espacio y contexto socio histórico y culturalmente determinado (Hernández y González, 2014: 2-3).

3.2 Marco teórico

En vistas de que docente universitario, tal como lo señala Carbonell (2008), se trata de un colectivo diverso, heterogéneo, contradictorio y cambiante, la preocupación por cómo deben ser y actuar los profesores y cuáles deben ser las características que los configuran como profesional, es una discusión que continúa abierta y la cual no está exenta de complejidad.

Por otro lado, en la denominada sociedad del conocimiento a la cual se aspira, cobra especial importancia en el colectivo de alumnos, el desarrollo de capacidades y actitudes para aprender a lo largo de la vida, en situaciones nuevas y cada vez más inciertas (Aspin et al., 2001; Knapper y Cropley, 2000; Herrera, Lorenzo y Rodríguez, 2008) (Citados en Ferrández-Berrueco y Sánchez-Tarazaga, 2014).

La mayoría de expertos coinciden en la idea de que el rol del profesorado ha ido evolucionando, al grado que éste ha dejado de ser el mediador dominante del saber y uno de los dilemas a los que se enfrentan los docentes de hoy es que su rol tradicional, basado en la transmisión rutinaria de conocimientos, no parece ser suficiente para atender las demandas educativas actuales y futuras (Gimeno, 2012).

Además, según se constata en diversos informes, los bajos resultados que obtienen los alumnos de los niveles que le anteceden a la educación superior y que posteriormente se expresa en ella; vienen explicados, en parte, porque sus profesores no les enseñan a utilizarlo que han aprendido en situaciones en contexto, es decir, lo que se aprende sirve para pasar exámenes y lograr títulos, pero no para actuar como ciudadanos informados, reflexivos y consumidores inteligentes, que es lo que se demanda en el contexto actual (Hernández, 2006) y (Rico, 2005).

Los estudios sobre competencias docentes de plantean la necesidad de valorar la competencia pedagógica del profesorado, además de la científica, ya que no basta con el dominio de la disciplina, el docente necesita dar un salto cuántico cultural en su concepción y ejercicio de la docencia universitaria y sus nuevas funciones a desarrollar, el docente necesita una formación inicial y permanente específica, centrada en el desarrollo de competencias profesionales docentes (Saravia Gallardo, 2008) y (Bozu y Canto, 2009).

Por otro lado y atendiendo lo señalado por González López (2003), el gran reto para la educación, es la búsqueda de la calidad, relacionada con la necesidad de dar a los estudiantes una formación integral. Razón por lo cual, se vuelve importante la explicitación de todos aquellos elementos que ayuden a establecer un sistema de estimación de la calidad en la Institución de Educación Superior.

En ese sentido, hablar de calidad de la educación y de los docentes, supone siempre partir de criterios que obedecen a una forma específica de entender y ver la universidad. Por tanto, se vuelve oportuno definir el concepto de calidad e identificar las variables que permitan determinar su logro, antes de entrar a los procesos de evaluación de calidad de la misma institución.

Para el caso de este trabajo, la calidad de la educación superior, la identificamos con el hecho de que, en el proceso de formación los estudiantes logran el desarrollo de las competencias profesionales e integrales, para desenvolverse en su contexto, sea laboral o social. En ese sentido, si el egresado no tiene los elementos suficientes para la toma de decisiones de manera autónoma e independiente, y es incapaz de resolver problemas en contexto, que competen a su disciplina profesional, se puede considerar que el estudiante no logro una formación de calidad.

Por otro lado y consecuentes con que lo que se presenta es una estrategia de capacitación se procede a desarrollar el concepto de capacitación que nos servirá de punto de apoyo para el desarrollo de la propuesta de estrategia.

La capacitación, es un conjunto de acciones dirigidas a preparar a una persona para ejecutar y desarrollar satisfactoriamente una tarea específica, dentro de la organización y su propósito es mejorar el rendimiento presente o futuro de un trabajador, dotándoles de mayores conocimientos para que pueda desarrollar o adquirir mejores destrezas o habilidades para desempeñar un cargo en la organización (Cuevas et al, 2012).

La capacitación docente por su parte, es un proceso educacional a corto plazo, aplicado de manera sistemática y organizada, mediante el cual las personas adquieren conocimientos específicos y relativos al desempeño docente, actitudes frente a aspectos de la organización, de la tarea y del ambiente y desarrollo de habilidades.

El contenido de la capacitación, puede involucrar cuatro tipos de cambio de comportamiento: transmisión de informaciones; desarrollo y habilidades; desarrollo o modificación de actitudes y desarrollo de conceptos.

Para el desarrollo de la propuesta, la capacitación docente es entendida, como el proceso educativo planeado, sistemático y organizado, mediante el cual, en el corto plazo el docente logrará los conocimientos, habilidades y técnicas exigidas; y por ende su aplicación en contexto, para el logro con una mayor eficacia y eficiencia de las metas fijadas por la institución educativa en la cual se desempeña profesionalmente. Todo lo cual, ha de conllevar al desarrollo de las competencias requeridas para mejorar el desempeño profesional del docente

Por otro lado y en relación con la pedagogía, Ospina (2011) acentúa que la práctica pedagógica contrario a la práctica educativa, no puede ser intuitiva; ya que el objeto de la pedagogía, es la formación del ser humano y trata de dilucidar por qué formarlos, cómo, qué métodos y procedimientos se deben utilizar, hacia dónde conducirlos, y cómo dar cuenta de esa labor educativa.

Addine, Coll y Onrubia (2002), entienden por modos de actuación pedagógica profesional, al conjunto de acciones que se concretan metodológicamente en las funciones del docente, de carácter educativo, investigativo y de superación, así como las relaciones entre ellas, lo que le sirve para cumplir su tarea esencial de educar en el proceso de enseñanza aprendizaje.

De igual manera, los autores destacan la importancia de la sistematización de la capacitación, lo que permitirá al docente, ir organizando su práctica conforme a un plan de acción que le permita una interrelación con sus pares y que adicione valor a los resultados obtenidos. Es decir, una práctica en la cual se recojan y se discutan las vivencias y experiencias de todos los participantes y en sus diferentes ambientes; de tal forma, que se amplíe la concepción acerca del contexto socio-cultural en el cual se interviene.

En este sentido, un plan de acción implica en términos generales, elaborar una estrategia para dirigir un asunto, la cual, se compone de una serie de acciones planificadas que ayudan a tomar decisiones y a conseguir los mejores resultados posibles, además de estar orientada a alcanzar un objetivo siguiendo una pauta de actuación (<http://www.significados.com/estrategia>).

Existen varios tipos de estrategias que son utilizadas en los diferentes ámbitos de la sociedad, entre las cuales podemos mencionar: las estrategias en los ámbitos de los juegos; en lo militar; en lo empresarial; y en lo educativo, esta última es la que se corresponde con el objetivo de la propuesta.

En el área de la educación, se habla de estrategias de enseñanza y aprendizaje para referirse al conjunto de técnicas que ayudan a mejorar el proceso educativo. Por ejemplo, se puede hablar de estrategia de organización del contenido para hablar de una forma, de actuar frente a una tarea utilizando diferentes técnicas, como subrayar, resumir o realizar esquemas (<http://www.significados.com/estrategia>).

Otra de las estrategias en el ámbito educativo son las estrategias de enseñanza, que se definió como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza, con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué (Anijovich y Mora, 2009).

De igual manera es de observarse el establecimiento de un modelo hexagonal para diseñar estrategias educativas, el cual plantea seis criterios a seguir, y que son los principios para el enfoque por competencias, los cuales ayudan al docente a seguir una secuencia ordenada y sistemática de acciones y reflexiones; objetivos, condiciones previas, visión de escenarios, selección de secuencia didáctica, manejo de tiempos y evaluación de la estrategia (Cazares, reimp., 2012).

En consecuencia, lo que se propone en el trabajo, es una estrategia de capacitación, con la finalidad de mejorar el desempeño docente y contribuir a elevar la calidad de la educación en la UAN, por lo que se considera imprescindible que el docente del nivel superior, adquiera en este proceso las competencias docentes que favorezcan la formación de profesionistas con competencias para su desempeño laboral y social.

De acuerdo con investigadores del enfoque de las competencias en la educación, para cumplir con el objetivo de lograr un mejor desempeño profesional y un mejor proceso de enseñanza aprendizaje que confluya en una educación de calidad, exige del docente las competencias siguientes:

Organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo, trabajar en equipo, utilizar nuevas tecnologías, organizar su propia formación continua (Perrenoud, 2010).

Planificar el proceso de enseñanza aprendizaje, seleccionar y preparar contenidos curriculares, ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (comunicativa), manejo de nuevas tecnologías, diseñar la metodología y organizar las actividades, comunicarse y relacionarse con los alumnos, Tutorizar, evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza, identificarse con la institución y trabajar en equipo (Zabalza, 2009).

Mejorar la calidad de la educación implica la redefinición del papel del docente, en el cual una de sus tareas se encamine a generar estrategias y métodos que faciliten la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los estudiantes.

Otro aspecto importante a considerar para el logro de una mayor calidad es el hecho de que los docentes cuenten con la formación académica y pedagógica necesaria, para garantizar el buen desempeño en el cumplimiento de sus funciones.

En consecuencia para hablar de la formación de profesionistas de calidad, desde la perspectiva de este trabajo, es una exigencia que el desarrollo de las competencias permita a los estudiantes identificar, analizar, y realizar propuestas de solución a problemáticas identificadas en la sociedad, un mejor desempeño laboral, un desenvolvimiento social adecuado, así como el desarrollo de la capacidad para lograr un aprendizaje autónomo y permanente en contexto conforme se dan los cambios en su ambiente social

En ese sentido, lo que se ha de tener como prioridad institucional para una educación y formación de calidad, es la exigencia de un docente que cuente con las competencias necesarias y adecuadas para contribuir al desarrollo de las competencias de los jóvenes en formación, ya que para formar un alumno de calidad, es necesaria la existencia y participación de un docente de calidad.

En congruencia con la propuesta en el congreso sobre docencia realizado el año pasado de trabajar un Modelo pedagógico de capacitación para el desarrollo de las competencias docentes, en el cual se incorporaron los aspectos filosóficos, psicológicos, axiológico, socioculturales y pedagógicas, que ha de desarrollar el docente par el mejor desempeño profesional y dándole continuidad al propósito plasmado en la ponencia anterior, a continuación se presenta una propuesta de estrategia de capacitación docente encaminada a elevar la calidad de la educación superior en la UAN.

3.3 Elaboración de la propuesta

Antecedentes

EL año pasado, se aplicaron encuestas a 62 docentes de la UAN con la finalidad de contar con evidencias en relación al conocimiento que se tiene sobre el modelo educativo de la misma. En los resultados, 39docentes evidenciaron desconocer el modelo educativo de la UAN, ya que no respondieron o lo hicieron exponiendo cosas que no tienen nada que ver con el modelo universitario; lo propio se manifestó al cuestionárseles sobre el rol que el docente ha de jugar en el proceso educativo de acuerdo con el enfoque de las competencias; ya que 28 no contestaron y 7 dieron respuestas que nada tienen que ver con las competencias. Además solo 15 de los 62 docentes realizaron cursos de capacitación pedagógica y 18 de actualización disciplinar.

De acuerdo a los datos que arrojan los informes de la Universidad Autónoma de Nayarit para coadyuvar a cumplir con la cobertura y calidad de sus programas educativos, para el ciclo escolar 2015-2016, se encontró lo siguiente:

Se destaca, que se atiende a una matrícula de 26,507 estudiantes, de los cuales 14,599 estudiantes son de Licenciatura, 11,050 de Nivel Medio Superior, 566 de Posgrados, 211 de Profesional Asociado y 70 de Nivel Terminal; para este mismo ciclo, los jóvenes aspirantes de nuevo ingreso a la UAN sumaron un total de 9,619, de los cuales fueron aceptados 3,384, jóvenes, logrando con ello una aceptación del 35.1 %, cifra que está por debajo de la cobertura nacional, la que asciende a un 40 % de su población en capacidad de estudiar (5to informe del Rector, 2015).

Para atender esa demanda de estudiantes, la UAN tiene una oferta de 38 programas educativos distribuidos en cinco Áreas del Conocimiento; Ciencias Ingenierías Básicas (CBI), Ciencias Biológicas Agropecuarias y Pesqueras (CBAP), Ciencias Económicas Administrativas (CEA), Ciencias de la salud (CS), Ciencias Sociales y Humanidades y las Artes (CSH), además cuenta con una planta docente de 1,147 de los cuales, 763 son Profesores de Tiempo Completo (PTC) en el Nivel Superior y 377 en el Nivel Medio Superior y 7 en el Nivel Terminal (5to informe del Rector, Resumen Ejecutivo, 2015).

La UAN, ha entrado a un proceso de capacitación de su personal universitario; administrativo, directivos y docentes, ha dado un total de 26 cursos, con una asistencia de 927, personas, de las cuales, 617 son administrativos, 50 directivos y 260 docentes (Dirección de Recursos Humanos, 5to informe del Rector Juan López Salazar, 2015).

Cabe aclarar que del total de cursos que se mencionaron anteriormente, han asistido los administrativos, directivos y docentes, a uno o más cursos. Así mismo los cursos tomados por los docentes han impactado prioritariamente la calidad de los procesos administrativos de la UAN, ya que éstos responden mayormente a la tarea administrar la educación, lo que faltaría es el reflejo de estos cursos en el proceso educativo, para lo cual no hay evidencia.

La estrategia de capacitación pedagógica para la UAN

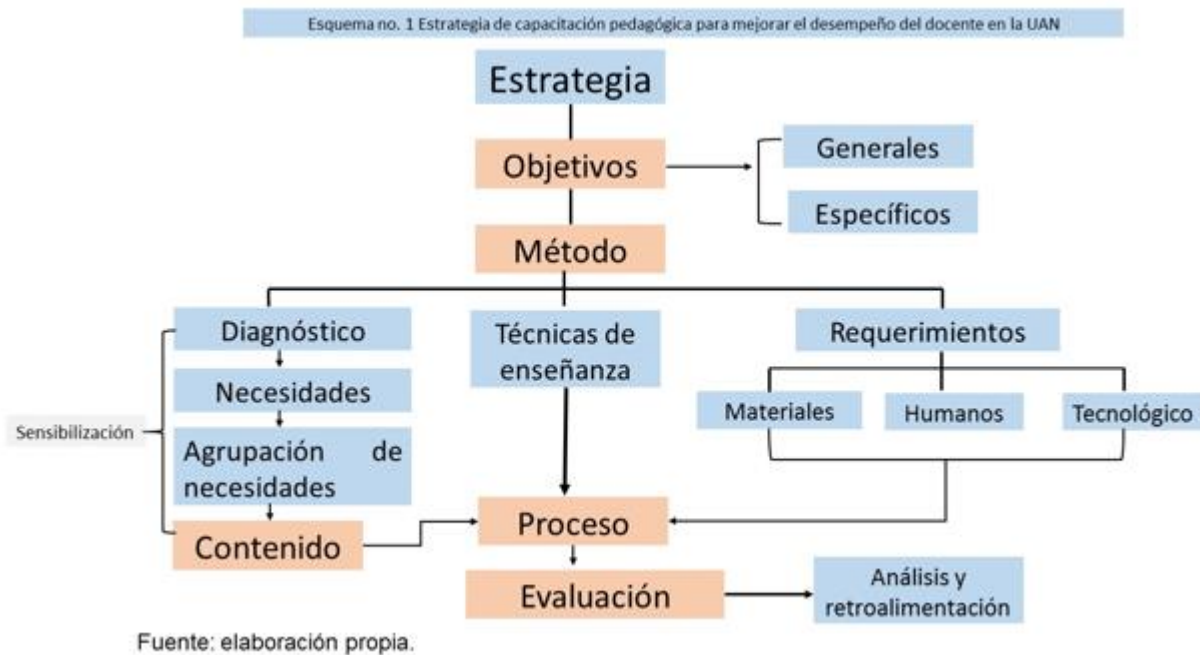
En este siglo XXI, uno de los desafíos de las Universidades es la formación de sus docentes, por lo que estos deben estar elaborando propuestas superadoras, que capitalizando las buenas prácticas, instituyan nuevos procesos tendientes a formar profesionales de la enseñanza, que conciban a la educación como un bien público y no de mercado; docentes formadores de ciudadanos comprometidos con la construcción de una sociedad cada vez más democrática y con mayores niveles de inclusión social.

El enfoque de las competencias exige a los docentes ser competentes en el diseño y la operacionalización de situaciones didácticas. Por lo que es necesario contar con un amplio bagaje de metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Aunado a lo que se tiene como antecedentes del año 2014, de donde surge la necesidad de capacitación para los docentes de la UAN, este año 2015, se aplicaron 36 encuestas, las cuales se levantaron entre los meses de enero a junio del año actual, y se tuvo un resultado que solo 6 docente, es decir, el 16.7%;han recibido al menos dos cursos en los últimos dos años, en tanto solo 4 docentes han recibido un curso en los últimos dos años, lo que representan el 11.1 %,mientras que los que no han recibido cursos y contestan algo diferente, son 26 docentes que representan el 72.2 % de las encuestas levantadas.

En base a resultados de las dos encuestas levantadas en los años 2014 y 2015, se observa la necesidad de capacitación pedagógica por lo que se plantea la propuesta basada en una estrategia de capacitación pedagógica, ver esquema no.1, que logre mejorar el desempeño docente con la finalidad de coadyuvar a la calidad de la educación superior en la UAN. Esta estrategia de capacitación, debe ser diversificada orientada a ser un proceso secuencial, donde cada estatus del docente permita al final contar con las competencias profesionales integrales, establecidas en el documento rector.

Figura 3



A continuación se explica cada uno de los elementos componentes de la estrategia que se propone:

Objetivo

Muestra el fin al que se quiere llegar, es decir el para que de la estrategia. Capacitar al docente de la UAN bajo el enfoque por competencia, para mejorar su desempeño en el proceso educativo y elevar la calidad de la educación superior.

Método

Nos muestra las formas de cómo lograr a desarrollar la estrategia: El diagnóstico, nos permite detectar las distintas necesidades de capacitación, las cuales se clasificarán de acuerdo a lo que se desea capacitar:

1. Realizar una encuesta a los docentes por Unidades Académicas de la UAN.
2. Identificar las necesidades de los docentes.
3. Agrupar las necesidades.
4. Determinar los contenidos a utilizar.

Las técnicas de enseñanza a utilizar son aquellas que nos permitan mostrar los desempeños y a su vez que nos permita medirlos:

Los cursos-talleres; Seminarios temáticos; mesas de análisis sobre problemas pedagógicos

Entre los requerimientos a utilizar se refieren a los materiales, humanos y tecnológicos que se habrán de aplicar durante la capacitación: proyector multimedia, computadora, docentes profesores, softwares office.

Los Contenidos

Estos se detectaran en función del diagnóstico, haciendo una clasificación de las necesidades de los docentes que se van a capacitar, de igual manera se abre un procesos de sensibilización con los docentes de la UAN para mostrarles y acordar los contenidos que habrán de utilizarse durante el proceso de capacitación pedagógica.

Proceso

La capacitación tendrá que ser diferenciada, secuencial y sistemática, dado que la encuesta revelo que hay una necesidad de capacitación pedagógica en los docentes, desde los aspirantes a ingresar a la usan hasta; los de nuevo ingreso; con poca experiencia en la docencia y con bastante experiencia, como se detalla a continuación:

Aspirante, como un primer filtro debe pasar por un proceso; de invitación, de oposición y contratado por parte de una comisión, integrada por la comunidad universitaria: docentes de la unidad académica, sindicato y la administración.

Una vez que haya pasado esta primera etapa, el siguiente procedimiento será cuando se pone en calidad de docente inicial, sin ninguna experiencia en la labor de docente, los contenidos a enseñar al docente aspirante serán los obtenidos del diagnóstico.

Una vez concluido y evaluado este paso por el área correspondiente en un periodo de un semestre, tendrá la calidad de docente inicial, de nuevo ingreso con la obtención del proceso de capacitación.

Para el docente sin ninguna experiencia.

A estos se les consideran docentes nóveles como aquellos que inician su carrera como docentes, que tienen desde un mes y hasta tres años. En el primer año, los profesores son principiantes, y en muchos casos, incluso en un segundo y tercer año pueden todavía estar luchando para establecer su propia identidad personal, profesional y con problemas pedagógicos para el desarrollo de su labor docente.

Estos primeros años del comienzo de su carrera docente son fundamentales para afianzar su futuro desarrollo, es aquí en donde se produce el primer choque entre la teoría y la realidad del aula, entre la vocación y las exigencias diarias, en la relación maestro-estudiante y es el paso de docente-estudiante a docente-profesional, inmerso en un cultura institucional que puede potenciar o inhibir su desarrollo personal y de carrera.

En ese sentido este proceso consiste en acompañar al profesor principiante en sus primeros pasos en el desarrollo de su profesión docente, requiere de un proceso organizado y continuo en los diferentes temas, además de una permanente tutoría durante el tiempo que le toma al docente aprender y dominar su nuevo rol.

De la misma manera, se aclaran en esta etapa las actividades, instrumentos, estrategias o herramientas que contribuyen a la recolección y sistematización de lo tratado en el curso de capacitación; los productos que se definen en los procesos son los resultados que se esperan lograr una vez concluidas las actividades. Se debe considerar también, en cada proceso, el tiempo de duración y un indicador que se estima como el más relevante, es decir, aquél que da cuenta del cumplimiento de la tarea.

En relación al docente con experiencia, con cierta práctica en la docencia (de tres a 10 años frente aula) su tratamiento es de un grado mayor de dificultad, en donde tendrá que reforzar más sus conocimientos en lo disciplinar y pedagógico. Donde obtendrá un mayor conocimiento sobre las metodologías de enseñanza aprendizaje, inmerso en la problemática, los retos y tendencias de la educación superior, donde habrá de utilizar de manera adecuada las herramientas y medios para el desarrollo docente

Finalmente a los docentes que cuentan con máxima experiencia en la docencia, es decir que tienen diez años y más impartiendo la clase, estos se enfocaran a direccionar la política educativa de la institución y además a ser tutores de los docentes iniciales. En este sentido y atendiendo lo que señala Álvarez-Rojo, et al (2011) en su estudio sobre las necesidades de formación en los profesores universitarios para la adaptación de su docencia, es de que a mayor experiencia y estabilidad en la universidad, menores son las necesidades formativas.

Evaluación

Se utilizarán distintos tipos de instrumentos de evaluación para medir el desempeño docente, entre los más representativos en el enfoque por competencias son la rúbrica, lista de cotejo, y los diarios. Análisis y retroalimentación

Una vez concluida la capacitación de los docentes, se hace un análisis de los resultados obtenidos a partir de los distintos criterios utilizados.

La retroalimentación se hace con el fin de continuar perfeccionando los diferentes elementos y criterios de la estrategia que se utilizó.

3.4 Referencias

Addine, F. et al.(2002) Diseño curricular. Editorial potosí. Bolivia.

Anijovich, R. y Mora, S. (2009).Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula. Aique Grupo Editor Buenos Aires (Argentina) 1ra ed. 2009. Tomado el día 15 de septiembre de 2015 en: <http://terras.edu.ar/jornadas/55/biblio/55Como-ensenamos-Las-estrategias-entre-la-teoria-y-la-practica.pdf>

Arreola, G. C. (2015). Hay desigualdad y asimetrías terribles en el país, rector Universidad Iberoamericana. David Fernández Dávalos.Periódico, La Jornada junio de 2015, p. 33. <http://www.jornada.unam.mx/2015/06/16/sociedad/033n1soc>

Aspin, D., Ch., J., Hutton, M., & Sawano, Y. (2001). International Handbook of Lifelong Learning. Londres: Kluwer Academic Publishers.

Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. Estudios sobre Educación, 12, 13-30.

Bozu, Z. y Canto H. P.J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes, Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol. 2, N° 2, 87-97.

Carbonell, J. (2008). Una educación para mañana. Barcelona: Octaedro.

- Cazares, A. L. (2012). Estrategias educativas para fomentar competencias. Crearlas, organizarlas, diseñarlas y evaluarlas (CODE). Ed. Trillas reimp. 2012. Mexico. Pag.105-107.
- Coll, C. y Onrubia, J. (2002). Evaluar una escuela para todos cuadernos de pedagogía, 310, 50-54 tomado 5 agosto 2015 de www.psyed.edu.es/grintie
- Cuevas, R. V. et al. (2012). Actores en el desarrollo territorial rural: elementos relevantes y redes de conocimiento de los extensionistas pecuarios en Sinaloa, México. *Spanish Journal of Rural Development* iii (4): 63-78
- Esteve, J. M. (2003). La tercera revolución educativa, la educación en la sociedad del conocimiento. Barcelona: Paidós, *Revista de educación* no. 6-7 pag.358-360.
- Esteve, J. M., Franco, S., & Vera, J. (1995). Los profesores ante el cambio social. Barcelona: Anthropos.
- Ferrández-Berrueco, R. & Sánchez-Tarazaga, L. (2014). Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. *RELIEVE*, v. 20 (1), art. 1. DOI: 10.7203/relieve.20.1.3786
- Gimeno, J. (2012). ¿Por qué nos importa la educación en el futuro? En B. Jarauta y F. Imbernón, (Coords.). *Pensando en el futuro de la educación* (pp. 9-16). Barcelona: Graó.
- González López, I. (2003). Determinación de los elementos que condicionan la calidad de la universidad: aplicación práctica de un análisis factorial. *RELIEVE*, v. 9, n. 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_4.htm. Consultado en septiembre 15 de 2015.
- Hernández, F. (2006). El informe PISA: una oportunidad para replantear el sentido del aprender en la escuela secundaria. *Revista de Educación*, extraordinario 2006, 357-379.
- Hernández, G. F. y González, B. V.M. (2014). Modelo pedagógico de capacitación para el desarrollo de las competencias docentes del nivel superior en la UAN. Ponencia presentada en el 1er Congreso Internacional de Docencia Universitaria 2104 Pág. 2 y 3.
- Herrera, L., L. O. & Rodríguez, C. (2008). Las tutorías en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoración de su implementación en la titulación de Maestro. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6 (1), 65-85.
- Knapper, C., & Cropley, A. (2000). *Lifelong Learning in Higher Education*. Londres: Routledge Falmer.
- Ospina, L. (2011-2012). El educando en la personalización educativa. En: *Revista Interacción*, Vol. 11. Pág. 21-27. Bogotá. Universidad Libre.
- Perrenoud, P. (2010). Diez nuevas competencias para enseñar, tomado el día 15 septiembre de 2015 en <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Rico, L. (2005). Pruebas de Matemáticas y de Solución de Problemas. Competencias matemáticas e instrumentos de evaluación en el estudio PISA 2003. Madrid: INECSE. Ministerio de Educación y Ciencia.

Saravia, G. M. A. (2008). Calidad del profesorado: un modelo de competencias académicas. Revista de Investigación educativa, Vol. 26, No.1. Tomado de internet en: <http://revistas.um.es/rie/article/view/94161>

Vaello, J. (2009). El profesor emocionalmente competente. Barcelona: Graó.

Zabalza, B. M.A. (2009). Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea
Otras referencias

OCDE (2010 y 2012). Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Tomado el día 15 de septiembre de 2015 en: <http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>

<http://www.significados.com/estrategia/>

www.uan.edu.mx. Quinto informe de Juan López, Salazar 2015. Rector de la Universidad Autónoma de Nayarit.

La intervención tutorial. Una evaluación a partir de la actualización de los tutores académicos

Barbara Nayar Olvera Cabello, María del Refugio Navarro Hernández y María del Carmen Hernández Cueto

B. Olvera, M. Navarro y M. Hernández

Universidad Autónoma de Nayarit

N. Galván, (eds.). La Docencia Universitaria y la formación integral de los estudiantes. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2016.

Resumen

El Programa Institucional de Tutoría Académica (PITA) en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) otorga el servicio de tutoría a todos los estudiantes universitarios matriculados a través de dos modalidades (individual y grupal) y en tres niveles (se analizan posteriormente).

Todo trabajo tutorial recae sobre el accionar del docente-tutor y para lograr un buen ejercicio de este proceso académico, el Programa de Tutoría Académica ha diseñado e impartido un Diplomado titulado “Formación y Actualización de Tutores Académicos”. Este diplomado provee de herramientas teórico-metodológicas que le permiten al tutor acompañar al estudiante desde su persona, vocación, hábitos y técnicas de estudios y asesoramiento académico, de tal forma que el estudiante desarrolle compromiso, responsabilidad y sea un gestor de su aprendizaje.

Una de las tareas que se le exigen al tutor es el de contar con un plan de trabajo, que es consensado con el tutorado y presentado a la coordinación. Al final del periodo, el tutor presenta un informe sobre las actividades realizadas y recomendaciones para el trabajo del siguiente periodo tutorial; todas estas acciones son revisadas y realizadas durante el diplomado. Para este ejercicio se tomaron en cuenta los informes realizados por los maestros-tutores antes de iniciar el diplomado de tutorías y se compara con el siguiente informe presentado después de haber concluido el diplomado. Se realiza un seguimiento longitudinal de un mismo estudiante.

Los resultados muestran algunos éxitos en los procesos académicos, pero también señalan algunas debilidades que atender. Se parte del supuesto que esta comparación permite ver la evolución y avance en el desarrollo tutorial y por ende en la mejora de la producción académica del estudiante y con ello se espera logren culminar su carrera académica y se incorporen al mercado laboral con éxito.

4 La tutoría en la UAN

El Programa Institucional de Tutoría (PIT) es un servicio que se brinda a todos los estudiantes matriculados en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN). Este programa fue implementado en el año 2000 a partir de la iniciativa de un grupo de profesores que veían la necesidad de otorgar tutoría académica a los estudiantes universitarios a fin de abatir la reprobación, el rezago académico y la deserción, y con ello aumentar la eficiencia terminal. Este grupo de profesores universitarios inician el programa autoformándose como tutores; es decir, diseñaron un seminario que les permitió la formación entre pares y, al ver el éxito de su formación y la necesidad de contar con más tutores académicos, diseñan un diplomado de formación en donde este grupo a partir de su experiencia y con la recomendaciones que hacen los organismos internacionales y nacionales (UNESCO, BID, CONACYT Y ANUIES), empiezan la formación de tutores académicos de manera intensa, de tal forma que en dos años se capacitaron alrededor de 300 maestros universitarios como docentes tutores. Se puede decir que la UAN inicia su proceso de reforma con al menos un 40% de los docente universitarios formados como tutores.

A partir de la reforma llevada a cabo en el año 2003, se estableció con base a la misión y visión de la Universidad, la definición de tutoría y a partir de ahí la definición del perfil del tutor. Se entiende como tutoría al proceso intencional y sistemático de orientación académica y personal dirigida a los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit durante su proceso de formación profesional, y por tutora docente adscrito a la Universidad Autónoma de Nayarit que brinda atención, orientación y apoyo individual o grupal a estudiantes asignados a su cargo (UAN, 2006).

Para el año 2006, con la experiencia de cinco años de haberse creado la función tutorial, se funda oficialmente el Programa Institucional de Tutoría Académica (PITA) con la finalidad de mejorar los índices de permanencia, desempeño y eficiencia terminal de los estudiantes.

Con la experiencia renovada permanentemente en el año 2010, el PITA incorpora el seguimiento de las trayectorias escolares que permiten el análisis de la vida académica de los estudiantes, de grupos, de Unidad Académica y por la institución en general. Como resultado de esta experiencia surge el Modelo de Riesgo Académico (MRA) que permite diagnosticar, prevenir y actuar a través de la técnica del colorama y, de esta manera, tomar decisiones e implementar estrategias que coadyuven a disminuir el fracaso escolar. Este modelo se convierte en un instrumento de diagnóstico, evaluación y de toma de decisiones, tanto para el tutor como para el propio PITA, toda vez que el modelo permite construir escenarios para prevenir el bajo aprovechamiento escolar, la deserción y la reprobación, ofreciendo los datos necesarios para la toma de decisiones en cualquier momento de la observación, permitiendo enmarcar las soluciones al rendimiento escolar y, eventualmente, remediar procedimientos académicos que ofrecen deficiencias y, de esta forma, subsanarlos.

Como se puede observar, durante estos quince años, el programa ha ido evolucionando ante las demandas sociales y las exigencias de las Instituciones de Educación Superior (IES); en este sentido la UAN, hoy en día, cuenta con un sistema de acción integral:

- el PITA;
- el Sistema Integral Tutoría Académica,(SITA);
- los Centros de Atención Psicopedagógica (CAP)y
- el seguimiento de trayectorias escolares y su modelo de riesgo;

Todas estas figuras son administradas por la Coordinación Institucional de Tutoría Académica (CITA) que ejecuta la política institucional de la tutoría académica y establece los planes de acción en cada Unidad Académica mediante un enlace y supervisiones periódicas programadas.

De acuerdo con el PITA, la tutoría académica en la UAN se lleva a cabo en tres niveles:

- a) Primer nivel: Se centra en el periodo de ingreso (primer año de la carrera), y su objetivo es informar al estudiante del “escenario universitario” a fin de que conozca los procesos académico-administrativos a los que se enfrentará durante su vida académica, el plan de estudios del programa que cursa y los servicios que la institución provee para la contribución de su formación universitaria.
- b) Segundo nivel: Se lleva a cabo a partir del segundo año hasta culminar sus estudios. El objetivo es acompañar al estudiante durante su trayectoria académica y, de acuerdo con sus necesidades, implementar acciones como diagnosticar, informar, canalizar, potenciar y orientar.
- c) Tercer nivel: que se concibe en el último grado de estudios. El objetivo es orientar e informar al estudiante de las acciones académico-administrativas relacionadas con el egreso como: prácticas profesionales, servicio social, EXACRI, EGEL y titulación.

Cabe señalar que derivado de lo anterior la tutoría puede otorgarse desde dos categorías:

i) Tutoría potenciadora, cuya finalidad es promover el interés de una vinculación del estudiante hacia la investigación científica dentro y fuera de la UAN, actividades extracurriculares en pro de adquisición y dominio de conocimientos y metodologías, actividades extracurriculares en pro del desarrollo de su capital cultural y a sectores productivos o sociales a fin propiciar espacios de generación y aplicación de conocimientos en pro del desarrollo local, regional y nacional y

ii) Tutoría compensatoria en donde se busca fortalecer al estudiante para la mejora de su trayectoria académica a través del diálogo informativo de los servicios que ofrece la UAN de acuerdo a las necesidades del estudiante. Dicho diálogo se basa en la confianza y el respeto, valores que fundan la ayuda en situaciones académicas concretas del estudiante. Por tanto, el tutor puede acompañar de forma individual y /o grupal, ser informador y canalizador hacia las instancias adecuadas de acuerdo a las necesidades del estudiantes.

¿Cómo se llega a ser tutor en la UAN?

Retomando las ideas de los teóricos (Ferrer, 2003; Cano 2009), las recomendaciones de los organismos internacionales y de la misión y visión universitarias que se asumen en la UAN se retoma una tutoría humana y científica, que acompañe en el proceso de aprendizaje al estudiante, esto es, se otorga un acompañamiento académico integral (intelectual, profesional y humano) durante la formación universitaria.

Para ser tutor en la UAN es necesario ser docente en ejercicio; de hecho, todos los maestros universitarios “deben ser asesores y/o tutores”: a los que optan por el ejercicio de la tutoría se les exige haber cursado el diplomado de Tutoría, así como los Cursos y Talleres de Actualización que promueve el PITA. Como evidencia de la acción tutorial el docente universitario debe brindar un informe individual, por tutorado, sobre las actividades realizadas.

Diplomado de Formación y Actualización de Profesores

Derivado de lo anterior la capacitación y actualización de los profesores para su accionar como tutores se realiza a través del diplomado de “Formación y Actualización de Tutores “que está diseñado para otorgar al maestro herramientas que le permiten acompañar al estudiante desde su persona, vocación, hábitos, técnicas de estudios y asesoramiento académicos; de tal forma, que el estudiante desarrolle compromiso y responsabilidad y sea también un gestor de su aprendizaje; este curso es el espacio donde los docentes reflexionan acerca del trabajo tutorial que mejoran la manera que participan del proceso de acompañamiento y potenciación académica de los estudiantes.

El diplomado está conformado por los siguientes módulos:

Tabla 4

Módulo		Propósito
I	Contexto educativo, docencia y tutoría.	Identificar el nuevo papel que el profesor de educación superior, debe asumir en el contexto de los programas de atención al estudiante y generar un esquema de nuevas relaciones académicas con los estudiantes, para enriquecer la experiencia educativa a través de la tutoría.
II	Competencias genéricas. Una herramienta en el primer nivel de tutoría.	El docente-tutor asume estrategias para conocer y desarrollar las competencias genéricas propuestas por la UAN en los estudiantes.
III	Tutoría Potenciadora	El docente-tutor reflexiona acerca del trabajo tutorial como factor potenciador de pensamiento científico, crítico y certeza ética en estudiantes; a fin de que la actividad tutorial incida positivamente en la integralidad del proceso educativo.
IV	Tutoría compensatoria.	El docente-tutor realiza una propuesta con alternativas que favorezca el acompañamiento del estudiante en riesgo escolar, acorde al contexto de su Unidad Académica.
V	Organización operativa del PITA	El docente analiza las funciones de los actores que participan en el desarrollo del PITA, así como el contexto en que se desenvuelve, proporcionándole al tutor instrumentos que le permitan operativizar y optimizar el proceso tutorial con los estudiantes.

La formación del tutor está diseñada para que se apliquen las herramientas adquiridas en el diplomado; de tal forma que, desde el primer módulo, se realiza un plan de trabajo, mismo que se va puliendo a partir de la intervención tutorial hasta culminar con un informe de actividades que debe contener:

- i) Datos de identificación, en donde el tutor identifica el nivel de la tutoría en que se encuentra el estudiante (primero, segundo o tercero), la modalidad del acompañamiento, individual, de grupo o entre pares y el tipo de tutoría: potenciadora y/o compensatoria.
- ii) El diagnóstico del tutorado que consiste en describir los puntos a compensar o potenciar con base en la trayectoria académica que presenta el tutorado. El tutor puede utilizar la entrevista como instrumento para el primer nivel de tutoría y/o la prueba de competencias; el modelo de riesgo, a partir del segundo nivel o su avance en créditos para el tercer nivel.
- iii) Las acciones. En este apartado el tutor describe todas las actividades realizadas durante el periodo. Se sugiere que el tutor explique la contribución de su acción tutorial en la permanencia y éxito del tutorado.
- iv) Las recomendaciones y/o retroalimentación. Este espacio se sugiere como apoyo a los objetivos y acciones a realizar en el siguiente periodo, muy recomendable como apoyo al trabajo del siguiente tutor si fuera el caso, o como autodiagnóstico y metas a alcanzar.

Estudios de Caso a partir de la intervención en la acción tutorial. (Antes y después de del Diplomado).

Es a partir del análisis de los informes, lo que permite dar cuenta de la realidad de la implementación del PITA, del tutor y del tutorado. Para realizar lo anterior, se consideran los informes de diez tutores de diversas áreas de la universidad que asistieron al Diplomado, en el periodo enero-junio del 2015. Estos informes se contrastan con los informes del periodo anterior a la asistencia del diplomado de formación y actualización de tutores, cuidando que sea el mismo estudiante del que se elabore el informe en los dos periodos, esto permite ver si se realizan acciones, correctivas y/o preventivas, de apoyo para el mejoramiento académico del tutorado.

1. Datos de identificación

Una primera acción que realiza el tutor al momento de elaborar su informe es identificar el tipo de acompañamiento que realiza, el nivel de la tutoría en que se encuentra el estudiante y el tipo de tutoría que desempeñó con el estudiante. En el segundo informe por ejemplo, el 80% de los informes analizados fueron tutorías de carácter potenciadora, el 60% se desarrollaron en el segundo nivel de tutoría, el 20% en el tercero y primer nivel de tutoría; el 60% recibió una tutoría individual y el 40% complementario una tutoría grupal.

2. El diagnóstico

Como se había mencionado anteriormente, durante el desarrollo del informe, después de identificar la modalidad, nivel y tipo de tutoría; el tutor debe de realizar un diagnóstico.

De acuerdo a la percepción de los docentes-tutores, los hallazgos más sobresalientes fueron los siguientes:

“Estudiante comprometido con la habilidad del pensamiento, con capacidad para la investigación y competencia para la práctica clínica y el trabajo de laboratorio”

"Estudiante con una trayectoria académica intachable, con deseos de explorar otras fuentes del conocimiento, nunca está conforme con lo que hace, se esfuerza por saber más cada día, cursa actualmente el sexto semestre de la carrera, tiene interés en participar en verano de investigación y está participando como colaboradora en un proyecto de investigación con un docente de su Unidad Académica, se encuentra sin riesgo aparente (color azul)"

"Estudiante con gran dedicación al estudio, interesado por la investigación científica, deseos de aprender y superarse. Aspira a realizar movilidad estudiantil para enriquecer su aprendizaje académico y superación personal. Es sociable, respetuosos y responsable"

"Es una estudiante muy sociable, no representa ningún problema el trabajar en equipo y resolver los problemas que se le presenten. Trabajó mucho en clínica integral y terminó sus pacientes mucho antes que la fecha solicitada".

"Es un alumno muy serio y responsable, cumple siempre con tareas y está muy comprometido con la carrera de odontología. Aunque no es tan sociable, es una persona que demuestra ser buena compañera y que si solicitan su ayuda siempre está brindándosela. Éste semestre salió muy bien, con buenas calificaciones y va incursionar al 9o. semestre. También practica deporte".

Estas percepciones se registran en el segundo informe (una vez concluido el diplomado); en específico, las respuestas de los tutores señalan una gran empatía por sus tutorados, toda vez que desarrollan una tutoría potenciadora y donde el tutor fomenta el deseo de crecimiento personal y profesional de los estudiantes.

A continuación se presentan percepciones que si bien, indican un cumplimiento de la labor tutorial, éstas muestran un desapego por parte del tutor:

“Alumno que cursa el segundo periodo en el área de la Salud y se incorpora a la unidad académica como una segunda opción, sin embargo, participa activamente y motivado en técnicas y procedimientos propios de la disciplina”

“Alumna con nivel de riesgo VERDE, solamente contestó la encuesta del estudio socioeconómico, requiere tutoría compensatoria para que eleve los valores de sus calificaciones”

"Estudiante con un buen desempeño académico, pese a que su evaluación presenta poca motivación para el estudio y regular desempeño en relaciones interpersonales, trabajo en equipo, identificación y solución de problemas"

"Actualmente ha conservado un buen status escolar, cubriendo de manera completa el número de créditos que requiere su nivel escolar, acaba de realizar la evaluación intermedia con resultados satisfactorios según lo comentado, le gusta sobresalir en las unidades de aprendizaje".

Ante estos diagnósticos, el docente no manifiesta un interés más allá del cumplimiento de su función, pues se limita señalar algunas fortalezas y habilidades del estudiante. Esto es, no existe corresponsabilidad por parte del tutor.

En relación a los informes tomados como ejemplo, se puede observar un cambio satisfactorio en el 70% de los diagnósticos analizados, encontrándose que el énfasis se encuentra en la promoción en la asistencia en los veranos de investigación, en la movilidad académica y en las relaciones interpersonales.

3. Las acciones implementadas

En un tercer momento, el docente debe describir de manera detallada las acciones que implementó para compensar y potenciar al estudiante en su trayectoria académica.

De acuerdo al análisis realizado se encontraron las siguientes acciones:

“Se orientó en diferentes rubros académicos, principalmente lo relacionado con el Egreso como son el servicio social, el examen EXACRI, y EGEL”

“Informar acerca de la importancia de ser estudiante universitario y miembro de la unidad académica.”

"Se le dio asesoría para el diseño de su trayectoria académica, sugerí lugares para participar en el Verano de Investigación Delfín 2015 y se le extendió carta de recomendación para efectuarlo. Participa como colaborador en el proyecto de investigación del cuerpo académico de salud bucal y educación desarrollado durante 2015"

"Con la tutorada no es necesario buscarla; de hecho siempre me busca y está en comunicación constante para que la apoye cuando se le presenta un caso que requiere mi opinión, pero en general resuelve casi todo sin gran ayuda".

"Se le brindó orientación y apoyo para solicitar beca para verano de investigación. Colabora en Proyecto de Investigación como personal de apoyo. Asistió a las jornadas de Enfermería organizadas por Asociación de Enfermeras de Nayarit"

Las actividades recomendadas por los tutores, al tener la finalidad de potenciar y compensar al estudiante, toda vez que se ubican en los últimos semestres, se centran principalmente en las actividades sobre el servicio social y los exámenes de egreso (EXCRI y EGEL).

A continuación se muestran las respuestas donde el tutor cumple con sus acciones, y se percibe, al igual que en el rubro anterior, un desapego por parte del tutor:

"Se le invita a realizar los instrumentos de diagnóstico faltante, no recibe clases en el grupo donde se otorga la tutoría, por estar en listas de otro grupo. Se le invita a acudir a asesoría académica de Bioquímica. Se le invita a mejorar sus calificaciones."

"Se revisó su historial académico, como parte de su formación. Se le ha motivado a que se incluya en actividades extracurriculares (congresos, brigadas de salud oral, proyectos de investigación, programa Delfín)".

"Simplemente las recomendaciones permanentes de la retroalimentación continua, para que esté segura de su rendimiento escolar"

"Calendarizar sus actividades para que termine la clínica en tiempo y forma, así como el semestre sin adeudar ninguna materia".

De lo anterior se observa que no hay involucramiento, a fondo, por parte del tutor, señalando en el estudiante las debilidades o deficiencia y dejando al tutorado la responsabilidad de subsanarlas.

Respecto a este tercer momento se encuentra que el 60% de los informes describen de manera más detallada y, en congruencia con el diagnóstico, las acciones implementadas durante el semestre en comparación con el informe realizado previo al diplomado.

4. Recomendaciones

El último momento que comprende el informe de evidencia de la acción tutorial, son las recomendaciones, cuya intención es coadyuvar a la toma de decisiones del siguiente tutor (en caso de haber un cambio de tutor), o bien acciones encaminadas a la planeación del siguiente periodo escolar. En este rubro de las recomendaciones sólo el 30% de los informes manifiestan mejoría entre un informe y otro. En el 70% restante son generalidades más que recomendaciones precisas.

4.1 Conclusiones

El trabajo del tutor es complejo, porque además del acompañamiento del tutorado(a), hay que diseñar, planear y construir, junto con el estudiante, su trayectoria académica, percibir hacia donde quiere caminar, cuáles son sus anhelos, sus sueños, así como determinar cuáles son sus debilidades, sus fortalezas y, en este sentido, apoyarlo y potenciar sus capacidades para el logro del éxito escolar y, finalmente, laboral.

Aunado a lo anterior desde hace algunos años, este trabajo se empalma con la evaluación al desempeño académico y, por lo tanto, tiene una compensación que para obtenerla se mide a través de dos aspectos: de la evaluación del tutorado y por parte del PITA, a través de los informes. De ahí el docente además tiene que realizar una planeación, llevar bitácoras que le permitan plasmar su informe semestral. En este contexto encontramos lo siguiente:

1. La sobresaturación de actividades docentes, puede ser un factor que contribuya a la elaboración de informes poco sustanciales, no dando verdadera cuenta de la acción tutorial que se lleva a cabo.
2. La capacitación a través del Diplomado de Formación y Actualización de Tutores es una acción que contribuye a la mejora del desempeño, sin embargo, no es la única y tampoco definitiva.
3. El ser docente no necesariamente implica ser tutor, aun cuando se establece como parte de sus funciones; sin embargo, son los estímulos docentes un factor motivante para llevar a cabo la tutoría.
4. Se detecta necesario hacer retroalimentaciones cuidadosas de los planes de trabajo propuestos para la acreditación del diplomado, para desde esta perspectiva, mejorar ambos instrumentos, que dan fundamento al acompañamiento tutorial.
5. Una arista por explorar, en lo sucesivo, es comparar los planes de trabajo con los informes, que permitan revisar la congruencia del plan de trabajo y su cumplimiento en los informes presentados.

4.2 Referencias

Cano González, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo?. REIFOP, 12 (1). Valladolid España.

Ferrer, V. (2003). "La Acción Tutorial en la Universidad". En F. Michavila & J. García (Coords.), "La tutoría en los nuevos modelos de aprendizaje de la Universidad". Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid /Cátedra UNESCO de Gestión Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid.

UAN. (2006). Programa Institucional de Tutoría Académica. Coordinación Institucional de Tutoría Académica de la Universidad Autónoma de Nayarit.

La evaluación docente, en la enseñanza universitaria

Martha Elena Murillo Beltrán & Mariela Rodríguez Castro

M. Murillo & M. Rodríguez

UACQB y F-UAN

N. Galván, (eds.). La Docencia Universitaria y la formación integral de los estudiantes. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2016.

5 Introducción

Al interior de una institución educativa el profesor es un actor fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De él se espera una actualización permanente en su campo de conocimiento y sus capacidades pedagógicas; un compromiso inalterable con sus alumnos y la institución que lo arroja, y una gran capacidad para transmitir actitudes positivas hacia quienes depositan en él la confianza de su formación profesional. En este sentido, la actividad de enseñar es una de las tareas más importantes que se realizan en la sociedad.

En la última década del siglo XX, el Sistema Educativo Mexicano ingresó a una nueva etapa de su desarrollo, con la aplicación de nuevas políticas educativas que detonaron un amplio proceso de reformas en la educación básica, las cuales fueron asimiladas en la educación en general, para incidir directamente en la formación de los docentes. Es así como las políticas educativas en México han dado pie a nuevas directrices para mejorar la calidad de la educación, lograr la excelencia académica y, por ende, alcanzar la eficiencia y la eficacia del propio sistema educativo.

A partir del periodo presidencial de Salinas de Gortari (1988-1994) se instauró como política gubernamental el Programa de Modernización Educativa, en el que se determinaba la creación de un sistema nacional de evaluación de las instituciones de educación superior. El discurso oficial sostiene que el propósito es elevar la calidad de la educación y alcanzar así la excelencia académica (ANUIES., 2000).

En este contexto, durante 1989 inicia un proceso de evaluación permanente en la educación superior mexicana –bajo la supervisión de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación (Conaeva) que involucra a las instituciones y sus actores. Desde entonces, esta preocupación por la evaluación se manifiesta a través de diversos ámbitos: el institucional, el de programas y el del desempeño académico.

Ángel Díaz Barriga (2000) afirma que los indicadores actuales que determinan la calidad educativa se miden a través de tasas de reprobación, de deserción escolar y mediante algunos exámenes nacionales; criterios que califican o certifican a las instituciones, miden a los buenos o malos alumnos y docentes.

Para Díaz Barriga, se evalúa con el objeto de dosificar los recursos económicos que se otorgan tanto a las instituciones como a los actores del proceso educativo; asimismo, como una forma de control burocrático.

Rueda y Rodríguez (1996) señalan que es necesario comenzar a diferenciar dos grandes aspectos que integran a la evaluación del desempeño académico. Uno se refiere a aquellas actividades relacionadas con la investigación, tutorías, acciones de servicio en las que participa el personal académico; el segundo, a todas aquellas formas en las que se llevan a cabo las diversas modalidades del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Los autores comentan que en cuanto a las actividades relacionadas con el trabajo de investigación de los académicos, ya existen algunos criterios definidos y puestos en práctica por las comunidades científicas. Sin embargo, todavía están por definirse los criterios de evaluación que deben considerarse para la labor docente: “aún no existe consenso en lo concerniente a qué aspectos constituyen lo que significa ser un ‘buen profesor’”.

En su trabajo titulado “The methodology of evaluation” (Scriven, 1967) no sólo aporta una definición rigurosa de evaluación, sino que además presenta un conjunto de distinciones conceptuales que forman parte del lenguaje de este proceso hasta nuestros días.

Entre las principales innovaciones introduce la diferencia entre las funciones y objetivos de la evaluación y la discrepancia entre evaluación y la estimación de los objetivos alcanzados.

Cuando se habla de evaluación, se hace mención a la acción de juzgar, inferir juicios a partir de cierta información desprendida directa o indirectamente de la realidad evaluada, o bien, niegan o atribuyen cualidades al objeto evaluado o, finalmente, se establece valoraciones en relación con lo enjuiciado (Caballero, 1992).

En la actualidad la evaluación de la docencia cobra vital importancia para el desarrollo de cualquier institución educativa, debido a que el profesor es uno de los principales agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación docente, por lo tanto, está estrechamente ligada a este proceso. No hay duda de que es necesaria la evaluación docente; sin embargo, ahora el problema se centra en cuál es su propósito, cuáles son las fuentes de información, quién la realiza y cuál es la metodología apropiada para su realización.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), menciona que la evaluación docente es un proceso institucional para promover actitudes, destrezas, habilidades.

En un mundo en el que cada vez más se confirma el papel estratégico de los avances tecnológicos, aún se tiene que reconocer la existencia de condiciones de injusticia y desigualdad para un gran número de personas, situación inaceptable dada la acumulación de conocimientos y recursos disponibles a nivel global.

La Educación Superior (ES) puede ser un factor clave para contribuir al desarrollo sustentable de los países y abonar a la consolidación de la igualdad de oportunidades de los ciudadanos que aspiren a la construcción de un mundo más equilibrado. El concepto de educación como bien público social y derecho universal, repercute directamente en la asociación de la calidad de la ES con la pertinencia y la inclusión social (CRES, 2008).

La ES en el pleno ejercicio de su autonomía, como servicio público, debe simultáneamente promover el desarrollo de la ciencia y la tecnología y llevar a cabo acciones de corte humanístico que conduzcan a la formación integral y de ciudadanía de los estudiantes (UNESCO, 1997); y por un principio de congruencia, deberían propiciarse ambientes de trabajo que permitieran al personal académico un desarrollo integral y una convivencia armónica.

La consideración de la ES como un bien público social también tiene repercusiones en la orientación de las actividades de todos sus actores sociales, directivos, académicos, estudiantes y administrativos, para asumir los distintos roles a desempeñar con un claro compromiso social y una alta responsabilidad.

En particular sobresale el papel decisivo que puede desempeñar el personal docente en el desarrollo de la ES, así como la importancia de su contribución al progreso de la humanidad y de la sociedad moderna; tanto más en la medida que su labor intelectual se proyecta en los procesos de actualización en su disciplina, en el reforzamiento de sus aptitudes pedagógicas para la docencia de su disciplina y la mejora de su historial académico (UNESCO, 1997). En ese contexto, de manera alternativa, algunas finalidades de una evaluación dirigida al desarrollo profesional serían las de promover la reflexión sobre la práctica, cuestionar los supuestos implícitos de ésta, provocar la salida del individualismo profesional, promover una cultura profesional y extraer consecuencias de la experiencia a través de mecanismos de investigación-acción (Holly M. , 1989).

El proceso de evaluación debe contemplar en todo momento dar una retroalimentación a los profesores, para que éstos tengan elementos más objetivos de su desempeño y puedan realizar una autocrítica al contar con más elementos; esto facilitará al docente reestructurar sus actividades y conductas en su rol educativo.

A pesar de lo anterior, en México son pocos los instrumentos validados en estudiantes de educación superior que consideren criterios claros de la evaluación del desempeño docente.

Para ello, se diseñó un cuestionario con la técnica Lickert que pretende evaluar el nivel de desempeño en cuanto al cumplimiento del programa, calidad de la enseñanza, utilización de recursos didácticos, asistencia y permanencia del profesor, entre otros. (Zambrano, Meda, & Lara, 2005).

5.1 Marco de referencia

La teoría sobre la enseñanza que sustenta a la mayoría de los cuestionarios de evaluación docente por los alumnos considera que la enseñanza efectiva es multidimensional, por lo que se proponen evaluar las diferentes dimensiones que la conforman (Marsh H. , 2007).

Una demanda generalizada es que la formación profesional se base en una enseñanza de calidad, responsabilidad de todos los actores sociales involucrados, directivos, docentes, estudiantes y administradores, aunque de manera particular sobresale el papel determinante de los docentes en el avance de la calidad de la enseñanza. La importancia de la evaluación de la docencia se deriva del potencial que posee como herramienta para contribuir a la profesionalización de los maestros y, con ello, a la mejora de la formación profesional (Rueda & Luna, 2008).

A la universidad le interesa conocer qué piensan los alumnos sobre el profesor: lo consideran bueno, sabe su materia, es puntual, es asiduo, se relaciona bien con los estudiantes. A partir de estos aspectos que la institución valora como las más importantes, surge en las autoridades la pregunta: ¿Es el profesor que conviene a la universidad?

Uno de los principales retos que deberá enfrentar la Educación Superior en México, es la calidad, misma que se logrará con la diversidad de instituciones y programas educativos en el país que, en un ambiente de libertad y bajo reglas claras y explícitas de calidad, concurren para ofrecer perfiles curriculares, condiciones intelectuales, procesos de instrucción y ambientes humanos atractivos” Secretaría de educación Pública (SEP, 2001).

En cuanto a la evaluación del personal académico, a partir de 1986 se puso en marcha como uno de los proyectos del Programa de la Carrera Docente del Personal Académico (instrumentado desde 1972), incluyéndolo dentro del Proyecto Nacional de Formación del Personal Académico, mismo que se convertiría en 1993 en un instrumento de la política de la educación superior con la creación del Programa Nacional de Superación del Personal Académico conocido como SUPERA (Martínez & Coronado, 2003).

Ante la inquietud de construir una Educación Superior de calidad, los gobiernos mexicanos han respondido con políticas de evaluación del personal docente donde predomina una intencionalidad de control y reorientación de las acciones de las instituciones, asociada dicha evaluación al acceso de recursos económicos adicionales y compensaciones salariales a los sueldos de los académicos universitarios (Rueda, 2015) situación que, después de más de dos décadas de aplicación, ha llevado al planteamiento de su necesaria revisión y modificación desde la perspectiva de distintos actores sociales (ANUIES, 2006) .

La forma más utilizada por parte de las Instituciones de Educación Superior (IES, en adelante) para evaluar a los docentes son los cuestionarios aplicados a los alumnos, conocidos como Cuestionarios de Evaluación de la Docencia por los Alumnos (CEDA).

Además, el estudio de las dimensiones relacionadas con la efectividad docente las identifica y clasifica de acuerdo con su importancia para el aprendizaje. Así, se ubican como las más importantes: claridad y entendimiento; estimulación del interés por la materia; preparación y organización del curso; logro de los objetivos planteados; motivación a los estudiantes para tener alto rendimiento; y percepción del impacto de la enseñanza en el alumno.

Las dimensiones de poca o ninguna importancia fueron: naturaleza y valor del curso; calidad y frecuencia de la realimentación del profesor al alumno; naturaleza y utilidad de los materiales didácticos y de apoyo; contenido y carga de trabajo; y dificultad del curso (Feldman, 1997). Donde el supuesto aceptado de manera generalizada es que las dimensiones de la enseñanza efectiva y los reactivos que las incluyen forman parte de las habilidades genéricas que todo docente debe presentar.

La mayor parte de las instituciones de educación superior mexicanas evalúan la docencia a través de instrumentos diversos en los que predominan los cuestionarios de opinión de los alumnos, con los que se pretende evaluar la eficiencia del profesor en el aula; generalmente, éstos intentan medir el comportamiento del profesor por medio de un modelo de docente y alumno que poco corresponde con el tipo de enseñanza o la filosofía de la institución (Luna, 2000)(Arbesú & Rueda, 2003).

Con frecuencia, esta evaluación centra su interés en el conocimiento de las condiciones formales de la actividad docente: manejo de grupo, puntualidad para iniciar y terminar la clase, dominio de los contenidos; cuestiones que poco reflejan la complejidad de las prácticas educativas o lo que aprendió el alumno y, difícilmente, da cuenta del impacto que el profesor tuvo en las formas de pensamiento de los estudiantes (Arbesú & Piña, 2003).

El uso que se le ha dado a este tipo de evaluación ha sido fundamentalmente de control administrativo y ha servido para premiar o castigar a los “buenos docentes”, por medio de una compensación a su salario (García, 2000); (Luna, 2007).

Los estudios realizados manifiestan que la evaluación de la docencia ha enfrentado diversos problemas, entre otros, la imprecisión de sus propósitos que giran en torno de un control administrativo y hacia un mejoramiento de la actividad; la selección de los medios y mecanismos de su realización; el conocimiento, la difusión y el uso que se le ha dado a sus resultados (Rueda & Rodríguez, 1996).

El sentido de la evaluación docente radica en conocer las capacidades y las habilidades del profesor en su desempeño, para de esta forma propiciar la retroalimentación, entre el profesor y la institución, que conlleve al mejoramiento de la eficacia escolar. Se deduce que la evaluación no es una sanción hacia el docente, en el sentido de “castigar” o “premiar”, sino un control permanente del proceso enseñanza-aprendizaje para mejorar continuamente la calidad educativa.

Tanto en la práctica de la evaluación del desempeño docente, como en la literatura especializada, se pueden identificar varios de los fines que se persiguen en este tipo de evaluación (Valdés, 2000), entre los que se pueden mencionar:

- Mejoramiento de la institución y de la enseñanza en el aula. Se busca un desarrollo educativo continuo, a lo largo del cual un docente puede mejorar. Existe una preferencia por las evaluaciones formativas en vez de las sumativas, y existe un fuerte vínculo con las actividades de desarrollo profesional. Cuando se integra eficazmente el desarrollo del personal, la evaluación del profesorado y la mejora de la escuela se obtienen con una mayor eficacia.
- Responsabilidad y desarrollo profesional. Parte de una fuerte visión de la enseñanza como profesión, con sus propios estándares, ética e incentivos intrínsecos para el profesor. Aún cuando las responsabilidades son un elemento clave en este punto de vista, la responsabilidad aquí se refiere fundamentalmente a la profesión y a sus estándares de práctica y ética, más que hacia entidades externas.
- Control administrativo. Considera la enseñanza como una situación de empleo, que requiere la supervisión y el control del maestro por parte de la unidad administrativa.
- Pago por mérito. Se estima que los maestros necesitan el reconocimiento y la motivación que proporcionan los incrementos salariales. Ellos desean con frecuencia utilizar el rendimiento de los alumnos, como indicador del mérito para el que los aumentos de sueldo sirven de recompensa. (Arce, 2010).

(Marsh, 1984), refiere que los cuestionarios de evaluación tienen los siguientes propósitos:

- a) Diagnóstico y evaluación de los profesores sobre su desempeño;
- b) Medición para la toma de decisiones sobre el otorgamiento de la definitividad de los profesores y su promoción;
- c) Recabar información para que los alumnos puedan seleccionar cursos e instructores; y,
- d) La investigación sobre los resultados y los procesos docentes.

En términos de la evaluación específica del profesorado, algunos investigadores coinciden en que la aplicación de las evaluaciones por parte de los estudiantes se han venido realizando principalmente para saber si los docentes han cumplido con los objetivos de su labor y con el propósito de mejorar el desempeño docente, a través de estrategias como la implementación de cursos de formación docente y de programas de incentivos laborales.

En este sentido, el objetivo principal de mantener un programa de evaluación docente es aumentar la claridad del proceso de enseñanza-aprendizaje, sólo que frecuentemente no quedan suficientemente claras para los actores participantes las variables e indicadores a evaluar y su función en la relación educativa.

El uso de cuestionarios de evaluación docente por parte de los alumnos no es nuevo en nuestro país, ya que algunas IES tienen varias décadas aplicándolos en sus planteles, sobre todo instituciones de carácter privado. Algunas de estas instituciones son el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG) y la Universidad Iberoamericana (UIA). La Universidad Iberoamericana y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey han creado un sistema de evaluación de la docencia por los alumnos de los más sólidos y antiguos del país (García, 2000).

En este contexto la evaluación del desempeño docente reviste una gran importancia en las Instituciones educativas. Tradicionalmente ha sido empleada para calificar al profesor en forma global, es decir, con la visión de si es “bueno” o “malo”, considerando sólo la opinión de los alumnos y careciendo generalmente de la retroalimentación con los demás profesores. (Arce, 2010).

5.2 Referencias

ANUIES. (2006). Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas. México.

ANUIES. (2000). La educación superior del siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. México: ANUIES.

Arbesú, & Rueda, M. (2003). La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente. . Reencuentro: Análisis de problemas universitarios, 56-65.

Arbesú, M. I., & Piña, J. M. (2003). La evaluación desde la visión de los alumnos: una experiencia interpretativa. Obtenido de http://www.cesu.unam.mx/eval_docencia

Arce, J. M. (2010). Fines y modalidades de la Evaluación docente en el nivel Superior en México. Revista Digital Universitaria, 3-11.

Caballero, R. (1992). La Evaluación Docente. México: UNAM.

CRES. (2008). Declaración de la conferencia regional de Educación superior en América Latina y el Caribe. Colombia: UNESCO.

Díaz Barriga, Ángel (2000). Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos. Evaluación Académica, México: Centro de estudios sobre la Universidad/Fondo de cultura económica, págs. 11-31.

Esteban, J. M., Percastre, R., Balcazar, P., & Hernández, G. (10 de 09 de 2015). Congreso de Transformación Educativa. Obtenido de <http://evaluacióndocente.html>

Feldman, K. (1997). Identifying exemplary teachers and teaching: evidence from student ratings. Effective teaching in higher education: Research and practice, 368-395.

García, J. M. (2000). Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional. Evaluación de la docencia. Nuevas perspectivas, 41-62.

Holly, M. (1989). Perspectives on teacher appraisal and professional development, en Simons, H. y Elliott J. Rethinking appraisal and assessment. Milton Keynes, open University Press.

Luna. (mayo de 2007). La participación de docentes y estudiantes en la evaluación de la docencia.

Luna, E. (2000). Aspectos implícitos sobre la enseñanza reflejados en los cuestionarios de evaluación de la docencia. Evaluación de la docencia: perspectivas actuales, 63-83.

Marsh. (1984). Students Evaluations of University Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Biases and Utility, pp. 707-754,. International Journal of Educational Psychology, no.76, 707-754.

Marsh, H. (2007). Student's evaluations of University teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases, and usefulness. *The scholarship of teaching and learning in higher education: an evidence-based perspective*, 319-383.

Martínez, C., & Coronado, R. (2003). Indicadores para la evaluación integral de la productividad académica en la educación superior. *Relieve*, vol. 9, 45-72.

Rueda. (11 de 09 de 2015). *Revista electrónica de Investigación Educativa*. Obtenido de <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-rueda.html>

Rueda, M., & Luna, E. (2008). Introducción a la docencia universitaria y su evaluación. *Revista electrónica de Investigación educativa*.

Rueda, M., & Rodríguez, L. (1996). La evaluación de la docencia en el posgrado de la UNAM. *La evaluación de la docencia universitaria*, 7-50.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. *Perspectivas on curriculum evaluation (AERA, monograph. Series on curriculum evaluation, num 1*, 39-83.

SEP. (2001). *Programa Nacional de Educación*. México, SEP. México.

UNESCO. (1997). UNESCO.

Valdés, H. (2000). *Desarrollo Escolar. Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente*. ciudad de México.

Zambrano, R., Meda, R. M., & Lara, B. (2005). Evaluación de profesores universitarios por parte de los alumnos mediante el cuestionario de evaluación de desempeño docente (CEDED). *Revista de Educación y desarrollo*, 63-69.

Pertinencia del método de proyectos en el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes de la Licenciatura en Matemáticas de la UAN

Romy Adriana Cortez Godinez & Dalia Imelda Castillo Márquez

R. Cortez, D. Castillo

Universidad Autónoma de Nayarit

N. Galván, (eds.). La Docencia Universitaria y la formación integral de los estudiantes. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2016.

6 Introducción

Ante los escenarios actuales la Universidad Autónoma de Nayarit UAN está llamada a contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación, sin embargo tal como lo advierte la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2006), la mejora de la calidad de la educación es una tarea difícil y compleja, y solo se podrá conseguir progresos introduciendo cambios profundos en los sistemas, los contenidos y las prácticas; se requiere abandonar las técnicas de aprendizaje mecánico basado en la memorización por repetición, dando paso a actividades productivas, trabajo social, voluntariado, la inclusión en la comunidad y el aprendizaje por proyectos. Ante dichas demandas el papel del profesor es indispensable, pues constituye un eje articulador de las actividades de enseñanza, responsable de introducir consciente y racionalmente cambios, en sus acciones docentes, en el aula y en las instituciones educativas (Cortez, 2012), en consecuencia el profesor está llamado a ser un “mediador de la construcción del conocimiento”.

El acogimiento de dichos paradigmas, ha llevado a la UAN a definir tres funciones sustantivas: docencia, investigación, la extensión y vinculación. Paralelamente establece a la docencia como un elemento fundamental en la generación, reproducción e innovación de formas de transmisión, aprensión y aplicación del conocimiento a través de mejores técnicas pedagógicas y la mediación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, su principal función es el aprendizaje como proceso sustancial y rector de la actividad de los sujetos universitarios (UAN, s/f). Así mismo ha caracterizado el rol del profesor atribuyéndole las siguientes funciones:

- I. Impartir la educación superior y la media superior en la Universidad Autónoma de Nayarit con el propósito de formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad.
- II. Participar en la organización, realización y dirección de investigadores sobre temas y problemas de interés nacional, regional y estatal, aportando como resultado de ellos las posibles soluciones.
- III. Desarrollar las actividades conducentes al enaltecimiento y difusión de la cultura (UAN, 2013).

Como se vislumbra la docencia, investigación y la extensión y vinculación deben formar parte del quehacer cotidiano del aula, pues tal como lo señala Morán (2006) no hay docencia de calidad que no se apoye en resultados de investigación, y a su vez, ésta encuentra en la docencia en canal y el espacio natural para comunicar, analizar y discutir sus resultados y descubrimientos.

La necesidad de contribuir en viabilizar la tríada docencia-investigación-vinculación en el aula, es la base de la propuesta metodológica que se presenta en esta investigación. Esta propuesta tiene como objetivo implementar el método de proyectos para el desarrollo de habilidades investigativas.

6.1 Desarrollo

La investigación se realizó en el curso seminario de investigación con estudiantes de la Licenciatura en Matemáticas del Área de Ciencias Básicas e Ingenierías de la UAN. Dicha investigación responde a un enfoque cualitativo e incorpora como diseño el estudio de caso; durante su desarrollo transitó por las siguientes etapas: diseño, implementación y análisis.

Etapa I. Diseño

El propósito fundamental de esta etapa fue construir una propuesta didáctica con sustento teórico-metodológico a partir de la determinación de las habilidades investigativas y la profundización en el método de proyectos.

Las habilidades investigativas

De acuerdo con Chirino (2013 citado por Consuegra, 2010 y Boscán, 2011) las habilidades investigativas se definen como el dominio de las acciones generalizadoras del método científico que potencian al individuo para la problematización, teorización y comprobación de su realidad profesional, lo que contribuye a su transformación sobre bases científicas. Y para efectos de esta investigación las habilidades investigativas se clasifican bajo la concepción piramidal de Machado, Montes de Oca y Mena, (2008), en la cual como habilidad investigativa de mayor grado de integración se encuentra la de solucionar problemas, posteriormente las habilidades para modelar, ejecutar (obtener, procesar y comunicar) y controlar, como condición indispensable y suficiente para el desarrollo de la habilidad de solucionar problemas.

Dichas habilidades habrán de desarrollarse a través de las siguientes acciones:

- Modelar: observar la situación, precisar fines, establecer dimensiones e indicadores esenciales para ejecutar la acción, anticipar acciones y resultados.
- Obtener: localizar, seleccionar, evaluar, organizar, recopilar información.
- Procesar: analizar información, identificar ideas clave.
- Comunicar: seleccionar estilos comunicativos, elaborar reportes.

En lo que respecta a la evaluación, ésta debe considerar como método fundamental la observación (Pérez y López 2009); su puesta en práctica implica:

- Seleccionar la habilidad o sistema de habilidades a observar: objeto.
- Conocer el modelo funcional de cada una de ellas.
- Seleccionar los indicadores a evaluar en la labor determinada.
- Planificar el curso de la observación.
- Registrar los resultados.

En este mismo sentido Pérez y López (2009) sugieren valorar la calidad en la realización de las habilidades a través de diversos criterios entre ellos: la precisión y rapidez. Así mismo enlistan una serie de estrategias observables que pueden configurar el progreso de las habilidades investigativas en los estudiantes, entre ellas destacan:

- Conocer las causas del problema
- Búsqueda de información teórica y empírica

- Operacionalizar variables
- Organizar datos
- Comunicar resultados.

Método de proyectos

El método de proyectos es un conjunto de atractivas experiencias de aprendizaje que involucran a los estudiantes en proyectos complejos y del mundo real a través de los cuales desarrollan y aplican habilidades y conocimientos (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey ITESM (s/f) Y de acuerdo con Bender (citado por Delgado, 2015) es el enfoque didáctico del siglo 21 porque facilita el desarrollo de destrezas colaborativas, de comunicación y de pensamiento crítico; al trabajar con proyectos los estudiantes asimilan conceptos, valores, modelan sus conductas, desarrollan habilidades sociales para el trabajo en grupo y la negociación, provee medios para la inclusión y para transferir la responsabilidad del aprendizaje del profesor a los alumnos en forma completa o parcial.

Ésta técnica didáctica se centra en el alumno y deviene en nuevos roles en el alumno y el profesor, en el alumno demanda una participación activa, ser descubridor, integrador y comunicador de ideas, por su parte el profesor se convierte en facilitador, proveedor de recursos y en un participante de las actividades de aprendizaje. La puesta en práctica del método requiere la presencia de algunos criterios esenciales: contenidos significativos y relevantes, actividades que permitan a los alumnos buscar información para resolver problemas y construir su propio conocimiento, así como el desarrollo de habilidades de colaboración.

En la organización de los aprendizajes desde esta perspectiva es importante considerar los pasos necesarios para planificar un proyecto:

1. Alcance del proyecto
2. Autonomía de los alumnos
3. Metas
4. Resultados esperados
5. Preguntas guía
6. Actividades potenciales
7. Productos
8. Actividades de aprendizaje
9. Apoyo instruccional
10. Ambientes de aprendizaje
11. Identificación de recursos.

Para evaluar que los estudiantes han cumplido con el proyecto se pueden utilizar diversos elementos como: evaluación basada en el desempeño, evaluación basada en resultados, evaluación basada en exámenes, reportes de evaluación, presentación de avances del proyecto, entre otros.

Propuesta

Al hecho de las consideraciones anteriores se estructuró la propuesta de la siguiente manera:

Tabla 6

Objetivo:	Llevar a cabo un proyecto de investigación que permita obtener resultados objetivos en el plazo de un semestre.
Aprendizajes:	Desarrollo de las habilidades investigativas.
Descripción:	Los alumnos de la unidad de aprendizaje <i>seminario de investigación</i> llevarán a cabo durante el semestre un proyecto de investigación.
Tema:	Será determinado conjuntamente por alumnos y profesor y responderá a una problemática común de la Universidad que se encuentre relacionada con las matemáticas.
Organización de las actividades	<ul style="list-style-type: none"> – Las actividades se llevarán de forma conjunta. – Se diseñará un plan de acción y se asignan responsables. – Se realización reuniones continuas para identificar y evaluar avances. – La realización del proyecto y su presentación será motivo de evaluación.
Actividades potenciales:	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar problemáticas – Proponer estrategias de solución – Búsqueda de información teórica y empírica – Operacionalizar variables – Organizar datos – Comunicar resultados.

Actividades de aprendizaje:	<ul style="list-style-type: none"> - - Elaborar plan de investigación - Identificar recursos - Identificar fuentes de consulta - Buscar información - Analizar y discutir información - Diseñar estrategias de solución - Establecer dimensiones e indicadores - Experimentar - Recabar datos - Validar - Retroalimentar - Elaborar conclusiones - Comunicar resultados por escrito - Comunicar resultados de manera oral
Contexto:	Campus de la UAN
Productos:	<ul style="list-style-type: none"> - Plan de investigación - Propuesta de solución - Bases de datos - Reporte del proyecto
Recursos:	<ul style="list-style-type: none"> - Libros de texto - Bases de datos - Papelería

Etapa II. Implementación

Esta etapa se centró en dar seguimiento a las fases del modelo. Durante la fase de planeación (agosto-septiembre) los estudiantes conjuntamente con el profesor determinaron problemáticas de la propia universidad, además plantearon algunas propuestas de solución; no obstante, se seleccionó el proyecto con mayor viabilidad. Posteriormente, en la fase de investigación (octubre-noviembre) se construyó una propuesta con bases teóricas y metodológicas; se operacionalizaron las variables de estudio, se estableció la logística de implementación. Finalmente, una vez recabados los datos, la fase de evaluación (noviembre-diciembre) se caracterizó por el análisis de la información y la elaboración de conclusiones.

Etapa III. Análisis

En esta etapa el propósito radicó en analizar relación proyecto de investigación- desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes de seminario de investigación.

De acuerdo con Delgado (2015) el enfoque cualitativo es el más conveniente para investigación del método de proyectos, en consecuencia se utilizó el estudio de caso; la recogida de información se realizó a través registros de observación, análisis de documentos y autoevaluación de los alumnos durante las fases de planeación, investigación y evaluación.

Para fines de este estudio se configuraron cuatro unidades de análisis y se determinó el conglomerado de razones, señalándose a continuación las que observaron rapidez y precisión.

Unidad de análisis	Razones
Modelar	Identificación de las causas del problema. Definición las posibilidades de solución del problema. Operacionalización de variables. Determinación de los métodos y técnicas necesarios.
Obtener	Determinación de fuentes de consulta. Determinación de palabras clave. Registro y sistematización. Búsqueda de información teórica y empírica.
Procesar	Organización y representación de datos. Explicación del significado de los datos. Formulación de tendencias. Establecimiento de resultados esenciales.
Comunicar	Elaboración de informes. Comunicación de resultados de manera escrita. Comunicación de resultados de manera oral.

Dichos resultados demuestran el desarrollo de las habilidades investigativas. Adicionalmente, la autoevaluación reveló que el estudiante considera poseer habilidades investigativas, su argumento principal radica en la participación en el proyecto y su gusto por la actividad, además enlistó una serie de estrategias realizadas propias del método científico, destacando entre ellas las siguientes:

Tabla 6.1

Estrategia	Propósito
"Leer acerca del tema desde diferentes enfoques para después poder focalizar la hipótesis que se desea plantear".	Identificar hipótesis de investigación.
"Leer artículos relacionados sobre el tema de interés, especialmente archivos en pdf o de alguna revista virtual, para el análisis de la información se opta por usar como primera herramienta excel y después para procesarla se sugiere algún software de estadística".	Búsqueda y análisis de la información
"Usar filtros para ir acomodando la información recabada y después se analizó la información para decir la mejor manera de presentarlos".	Organizar y presentar datos
"Buscar sobre el tema, los niveles en los que se puede dividir y se consideró el número de reactivos que debe tener el instrumento para que éste nos arroje resultados verídicos".	Diseñar instrumentos

En general el estudiante otorga una contribución sustancial de la unidad de aprendizaje, seminario de investigación, en el desarrollo de las habilidades investigativas.

6.2 Conclusiones

De acuerdo con los hallazgos los estudiantes manifestaron una experiencia positiva, desarrollaron habilidades investigativas y alcanzaron un mayor entendimiento del método científico, por lo anterior se fundamenta y concluye la pertinencia del método de proyectos para el desarrollo de habilidades investigativas. Así mismo, este trabajo ofrece evidencia de que el método de proyectos permite, en gran medida la interacción de la docencia-investigación-vinculación en el aula.

6.3 Referencias

Boscán, R. (2011). Desarrollo de habilidades investigativas de los docentes de comunicación social en el marco de la interacción socioeducativa de la UBV - Zulia. Cuba: Editorial Universitaria.

Consuegra, M. (2010). Propuesta metodológica para desarrollar habilidades investigativas, con apoyo de las TIC, en los enfermeros de la Facultad "Lidia Doce". Cuba: D - Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. CUJAE.

Cortez, R. (2012). La evaluación del desempeño docente como vía para el mejoramiento de la calidad de la educación (Tesis doctoral). Instituto México-Cubano, Nayarit, México.

Delgado, I. (2015). El rol de la colaboración y el modelo de aprendizaje basado en proyectos (ABPr) mediante el lente de la teoría de actividad (CHAT): Un estudio de caso con estudiantes de 9no grado. Recuperado de 4 de agosto de 2014 de <http://search.proquest.com/docview/1689440745?accountid=150554>

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (s/f). El método de proyectos como técnica didáctica (en línea). Recuperado el 10 de agosto de 2014 de <http://sitios.itesm.mx/va/dide2/documentos/proyectos.PDF>

Machado, E., Montes de Oca, N., y Mena, A. (2008). El desarrollo de habilidades investigativas como objetivo educativo en las condiciones de la universalización de la educación superior. *Revista Pedagogía Universitaria*, 13(1): 156-180, 2008. Cuba: Editorial Universitaria.

Morán, P. (2006). *La vinculación docencia investigación como estrategia pedagógica*. México: Red Perfiles Educativos.

Pérez, C. y López, L. (2009). Las habilidades e invariantes investigativas en la formación del profesorado. Una propuesta metodológica para su estudio. *Revista Pedagogía Universitaria* Vol. 4 No. 2, 1999. Cuba: Editorial Universitaria.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2006). *Educación de calidad para todos los jóvenes. Reflexiones y contribuciones en el marco de la 47 a conferencia internacional de educación de la UNESCO*. Consultado el 6 de agosto de http://www.ibe.unesco.org/publications/free_publications/educ_qualite_esp.pdf

Universidad Autónoma de Nayarit(s/f). *Manual de Inducción* (en línea). Recuperado el 15 de diciembre de 2014 de <http://www.uan.edu.mx/d/a/sfa/drh/servicios/ManualInduccion.pdf>.

Universidad Autónoma de Nayarit (2013). *Reglamento de personal académico de la Universidad Autónoma de Nayarit*, última edición. Gaceta Universidad Autónoma de Nayarit.

El fácil acceso a la información y su impacto en la labor docente

Leopoldo Pintado García

L. Pintado

Universidad Autónoma de Nayarit

N. Galván, (eds.). La Docencia Universitaria y la formación integral de los estudiantes. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2016.

7 Introducción

Las nuevas generaciones han superado la brecha tecnológica, sin embargo, el fácil acceso a la tecnología no ha generado los resultados que se tenían previstos hace años. Si bien es muy sencillo obtener la información desde cualquier dispositivo con conexión a internet, no toda confiable, académica, o con un sustento científico que avale y fundamente los resultados.

Éste es uno de los problemas con el que los docentes de nivel superior nos encontramos en las nuevas generaciones, son pocos los estudiantes universitarios de los primeros años que pueden lograr sustentar un trabajo con fuentes confiables, las cuales tengan un fundamento o una base científica que lo avale. La carencia de una cultura de investigación, de cuestionamiento, de escepticismo hacia la información genera un gran problema epistémico en el estudiante, ya que si bien las hipótesis construidas desde lo empírico son la base de la investigación, quedarse en ese nivel impide desarrollar habilidades necesarias para generar nuevos conocimientos de manera científica.

Por otro lado tenemos el choque generacional, el cual dificulta la relación, interpretación y comprensión de conceptos al generarse desde perspectivas y formas de trabajo diferentes. A la generación llamada nativos digitales, no les es motivante buscar el porqué de las cosas, al tener la tecnología a su alcance y poder solucionar de manera rápida y eficaz los problemas que se les presentan les es indiferente el preguntarse qué es lo que hay detrás de su solución, al contrario de las generaciones que debieron de construir ideas a través de la poca información que se encontraba al alcance y poco fiable.

Se puede decir que buscar información y relacionarla con un tema es una prueba superada hasta cierto nivel, sin embargo el generar una idea propia del estudiante sobre lo que ha leído, cuestionar la información obtenida y revisar el fundamento de la misma, son problemas que subsisten en ellos. Así pues, a los docentes de los primeros semestres universitarios se nos presenta un gran reto, el tratar de cambiar la perspectiva ideológica y epistémica de los estudiantes para regresar esa curiosidad, esa duda de la información que permita comprenderla, analizarla, interpretarla y criticarla para construir ideas propias, con una perspectiva abierta a cualquier posibilidad pero congruente con lo que se pretende lograr.

El abordar situaciones o problemáticas locales e inmediatas es una forma con la cual el estudiante puede contrastar la información con su realidad, lo que le permite decidir entre información que es absolutamente necesaria, información complementaria e información inútil en el contexto donde se encuentra. La presentación de proyectos académicos básicos con tendencias a la investigación de estudiantes que no han tenido contacto con esta, las cuales se han incrementado año con año, es un claro ejemplo de ello.

Los resultados son visibles gracias a la estandarización y difusión de los métodos de trabajo con el personal docente, así como la apertura de espacios para que los estudiantes se expresen y expongan sus ideas de una manera argumentada. Pero dichos resultados no aseguran su trascendencia si no se les da seguimiento.

El presente trabajo pretende dar a conocer una interpretación a través del análisis empírico en su mayoría, de las dificultades que ha traído consigo el fácil acceso a la información de los estudiantes dentro del proceso de la labor docente.

La evolución del acceso a la información

La tecnología ha evolucionado de una forma vertiginosa en las últimas dos décadas y con ello el acceso a información que anteriormente era casi imposible de obtener. Los nativos digitales, como se le conoce a la nueva generación de estudiantes, viven en un mundo completamente dominado por la tecnología, sin embargo, vivir con la tecnología no implica para ellos una comprensión del funcionamiento de la misma ni mucho menos un interés en saber cómo sacar el máximo provecho de ella.

La nueva generación se encuentra pues en un inmenso océano de información prácticamente en su bolsillo, pero sólo están interesados en observar la superficie sin profundizar demasiado. La importancia de poder comprender este suceso es fundamental en la educación superior, ya que precisamente la profundización en temáticas que el estudiante puede considerar como interesantes es lo que lo llevará a generar nuevo conocimiento en las áreas que este se desarrolla.

El problema aunque ha existido a través de los años, se agrava con la aparición de nuevas formas de manejar la información en forma digital, de manipularla y de poder intercambiarla de una manera rápida, ya que se simplifica la forma de obtenerla y plasmarla en un texto el cual no tiene por qué ser leído necesariamente de forma rigurosa y a conciencia, eliminando este factor que se encontraba presente al momento de utilizar información encontrada en libros.

A mediados y finales de los años noventa la Internet inicia de manera comercial a presentarse en nuestro país, sin embargo los consumidores estábamos supeditados a lo que los proveedores del servicio nos proporcionaban, dificultando así el acceso a cierta clase de información y contenido.

Años después, según un estudio realizado por la Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI) en el 2003 hubo un incremento en la participación de usuarios de internet en el cual creció también la participación de mujeres, se hacía presente el internet de banda ancha, pero el medio de acceso dominante era el dial-up, comienza a crecer la relación entre el usuario y las actividades laborales, el tiempo de conexión se incrementa, el promedio de cuentas de correo electrónico aumenta y existe un impacto en los medios de comunicación como son la televisión, periódicos y el cine (Asociación Mexicana de Internet, 2003).

El 69 % de los usuarios encuestados en el estudio tenían licenciatura trunca o superior, el 87 % utilizaba la Internet para leer y enviar correos y el 82 % utilizaba este medio para buscar información (AMIPCI, 2003). Se puede observar pues que el intercambio de información a través de correos electrónicos y la búsqueda de la misma eran las principales actividades que se realizaban ya que la mayoría de los usuarios tenían alguna formación en educación superior. Los resultados muestran también que los menores de 13 años no se encuentran aún tomados en cuenta como una población significativa en la Internet.

Doce años después, el mismo estudio el cual se realiza por la AMPICI de forma anual, nos muestra que el 58 % de los encuestados son personas de entre seis y 24 años, con lo que podemos observar que la cantidad de usuarios menores se ha incrementado de manera drástica en tan solo un poco más de una década. El promedio de tiempo de conexión es de seis horas y 11 minutos, siendo el hogar el lugar de conexión por excelencia, con una conexión inalámbrica todos los días de la semana (AMPICI, 2015).

La diversificación de las modalidades de acceso a la Internet también ha evolucionado bastante, se tiene ahora una mayor gama de posibilidades de conexión en diversos dispositivos electrónicos, el computador personal pasa a la tercera posición con un 54% de usuarios, mientras que entre los de mayor uso tenemos la “Laptop” con 68 %, el “Smartphone” con 58 %, los teléfonos móviles (donde no es posible instalar aplicaciones) 32 %, tabletas electrónicas 31 %, consolas de videojuegos con el 17 % y dispositivos móviles (iPod, PSP, Nintendo DS, entre otros) con el 17 % (AMPICI, 2015).

Por otra parte, también han cambiado los intereses en el uso de la Internet, ya que en lo general el 85 % de los usuarios accede a las redes sociales y la búsqueda de información ha quedado en el segundo lugar con el 78 %, así como la percepción de la importancia de los dispositivos, según la percepción de los usuarios en este estudio el “Smartphone” se ha vuelto muy importante para el 85 % de los usuarios de entre 25 y 45 años los cuales lo utilizan para acceder a la Internet a parte de recibir y realizar llamadas.

Así pues, podemos observar que hoy en día el acceso a la información en la Internet se encuentra literalmente en el bolsillo de los usuarios, lo que facilita de manera considerable la obtención de la misma cuando es necesaria.

La complicación del fácil acceso a la información

Este fácil acceso, del cual se ha realizado anteriormente una descripción general, no es garantía de eficiencia o eficiencia en el proceso de la búsqueda de la información.

La utilización de la Internet como herramienta para buscar información relacionada con la educación formal se limita a peticiones de trabajos realizadas por los profesores. Dichos trabajos muestran una mejora en la estructuración, extensión, utilización de imágenes, incluso en la redacción de los mismos, sin embargo dicha mejora en la mayoría de los trabajos se debe a que son copiados de la Internet sin siquiera leerlos.

Lo anterior no puede decirse que sea un cambio drástico a comparación de la búsqueda en libros, ya que se sigue el mismo proceso de búsqueda de la información y obtención de esta sin realizar el adecuado procesamiento de la misma. Es posible afirmar que la utilización de libros tenían una ventaja que la información conseguida en internet podría no tener, al menos tenía que ser leída para transcribirse.

Por otra parte, la búsqueda de información académica por descubrimiento propio, por la única necesidad de comprender algo nuevo, no es una actividad inherente de los universitarios de primer ingreso en general, la información que obtienen en las sesiones de clase es la única que toman como realidad, no existe una curiosidad en ellos por lo nuevo, por saber cómo son a profundidad los temas abordados durante las clases, son muy pocos los que se interesan en llevar más allá el aprendizaje del aula y muchos los que la dejan tal cual se generó en el aula.

La Internet se convierte pues, en un medio de entretenimiento más que de información. Es muy común encontrar en los trabajos de los estudiantes poca o nula reflexión sobre la información obtenida, ausencia de profundización sobre el tema o ampliación del mismo, así como falta de contrastación entre información de diferentes fuentes, o de tesis contrarias que podrían ayudar a situarse por decisión y análisis en un punto de vista ya sea propio o de las mismas tesis analizadas a los estudiantes.

Pero lo planteado con anterioridad se agrava cuando el comportamiento se presenta no solamente en los estudiantes, sino también en los docentes, quienes entonces nos situamos en una posición riesgosa, no solamente por la deficiencia metodológica en la búsqueda y evaluación de información, sino que también en riesgo de perjudicar a los estudiantes que estén a nuestro cargo, pues al no tener desarrolladas las competencias necesarias de búsqueda y evaluación de la información, evitamos llevar temas que impliquen dichas competencias o los llevamos a cabo de forma deficiente.

La brecha generacional que existe entre los estudiantes de las licenciaturas en la actualidad y los docentes a cargo de la preparación de los mismos es muy variada. Existe una generación de docentes que vieron nacer la tecnología pero que debido a su alto costo y poca accesibilidad se les dificultó el trabajar con ella, otra generación la cual se formó durante el proceso de desarrollo de la tecnología la cual aún era poco accesible y costosa, y por último, tenemos una generación a la cual fue formada con un sencillo acceso a la tecnología.

Cada una de las generaciones no presentan solamente ventajas y desventajas, sino que también se caracterizan por tener una personalidad y una actitud diferente en el uso de la tecnología, así como en el conocimiento del funcionamiento de la misma la cual tienen a su servicio.

Esta situación que podría parecer irrelevante, es uno de los pilares que fundamentan la actitud frente a grupo y la forma de motivar a los estudiantes a que exploren más allá de lo que existe en el aula aprovechando las facilidades actuales de acceso a la información

Si el docente no tiene desarrolladas las competencias necesarias para la búsqueda de información dentro del inmenso mundo de la Internet, será muy difícil que logre desarrollar las mismas en los estudiantes, carecerá de la curiosidad por el conocer nuevas cosas, lo cual puede ser reflejado en el aula.

Pero no solamente se puede hablar de saber desarrollar la habilidad de búsqueda de información, la utilización de motores de búsqueda especializados hacen el proceso relativamente simple y estandarizado. La existencia de cada vez más bibliotecas virtuales con información científica especializada reduce el tiempo de exploración y aumenta la calidad de la información obtenida.

Tal parece que se nos ha olvidado la otra parte fundamental dentro del proceso de ponernos en contacto con la información, la parte esencial y la finalidad en la indagación de los temas los cuales pretendemos conocer más a través de la información existente, estamos hablando pues de la interpretación de esta última.

Es precisamente la interpretación y las herramientas necesarias para llegar a ella como son la reflexión, el análisis y la crítica lo que nos hace únicos y diferentes al expresar nuestro entendimiento, lo que ayuda a la creación de nuevos conocimientos y nos hace ver el amplio panorama de interrelaciones que existe en cualquier tema que se aborde por pequeño que este parezca, ya que cada uno de nosotros conceptualizamos la realidad de acuerdo al contexto en cual nos desarrollamos, a nuestro bagaje intelectual, entre otras circunstancias que nos han formado y definido.

Sin embargo decir que la práctica hace al maestro desde la concepción en la interpretación de textos puede quedar corto y tal vez sesgado. La práctica dentro de la formación universitaria debe ser tomada no sólo como un medio para demostrar que se tienen los conocimientos y habilidades necesarias desarrolladas, sino como una forma de reflexión y autocrítica que permitan generar una consciencia de los procesos realizados.

Entonces es posible decir que practicar por el sólo hecho de practicar termina en automatización, o bien se puede decir que el que practica fija, pero esto no implica necesariamente que se piense en lo que se hace, lo cual en la interpretación de información no puede decirse que es lo más adecuado.

Para los docentes es indispensable aprender y enseñar a decodificar, analizar y evaluar los contenidos informativos que existen al alcance del estudiante, pero no solamente hasta ese nivel, es necesario posteriormente, aprender y enseñar a producir, generar o construir contenidos nuevos que muestren un resultado de la reflexión, análisis y argumentación de los estudiantes.

Es claro quizá, que la nueva generación tiene desarrollada la habilidad del cómo manejar equipos electrónicos, aplicaciones digitales, sistemas operativos, motores de búsqueda, por solo mencionar algunos, pero no debemos olvidar que el trabajo del docente dentro de la formación del estudiante es dejarle claro el para qué hacerlo, es decir su finalidad.

Es por lo anterior que se hace evidentemente que la docencia universitaria en la era de la información digitalizada no solamente necesita, sino que también crea cambios de paradigma, un ejemplo claro de ellos el cambio de perspectiva y concepción del docente como experto único en el proceso de enseñanza aprendizaje por el de facilitador, orientador y asesor en dicho espacio. Los requerimientos en la docencia en la era digital se encuentran centrados en su mayoría en la existencia de guías y asesores, más que en la de catedráticos.

En los nuevos escenarios educativos, las preguntas, las inquietudes, las dudas, e incluso los errores, pueden ser considerados fuentes de aprendizaje. Ya no sólo son válidos los hechos, las respuestas acertadas y la exactitud. Hoy es fundamental desarrollar la capacidad de búsqueda, exploración, selección y clasificación de información. Información que no sólo es dada por los docentes, sino que es materia prima disponible y un recurso imprescindible en la construcción del conocimiento.

En la educación tradicional el énfasis se pone en el resultado final. En la docencia actual los procesos son de vital importancia, por lo que ahora es necesario considerar valores como: autogestión, creatividad, colaboración y formación continua, como factores fundamentales para el desarrollo integral del estudiante.

Pero no todos los docentes nos encontramos preparados para dichos cambios y evoluciones, la resistencia, como en todo ámbito, se encuentra presente también en la docencia. Las dificultades entonces no son solamente metodológicas y tecnológicas, sino también actitudinales. Son estas últimas las que requieren de mayor esfuerzo al ser inherentes de la persona. Las capacitaciones y actualizaciones carecen de poder para cambiar una actitud, se necesita un trabajo extra de sensibilización y concientización que pocas veces es eficiente debido a que las causas en cada docente son totalmente diferentes en concepción, percepción y sentimiento.

El panorama parece difícil visto desde una postura textual descriptiva, sin embargo el trabajo colaborativo en academia ha sido fundamental a la hora de generar resultados que modifiquen las debilidades que se nos presentan, la toma de acuerdos colectivos y la inclusión de propuestas que permiten disminuir una actitud de resistencia ha logrado mostrar un avance lento pero constante.

El abordar situaciones o problemáticas locales desde las diferentes áreas del conocimiento ha resultado una forma muy atractiva con la cual el estudiante puede contrastar una cantidad de información inmensa con su realidad limitada, lo que le permite decidir entre información que puede ser aplicable en el contexto donde se desarrolla profesionalmente.

Así como por otra parte, identificar qué tipo de información no es útil para respaldar o formar una idea de acuerdo a su contenido y relación su realidad.

Pero no sólo el estudiante muestra interés, el docente parece más motivado a trabajar en situaciones que le son conocidas y se siente identificado con ellas, por lo que es más sencillo que también mejore su proceso de evaluación y selección de información lo que termina por ayudarlo a plasmar mejor sus ideas en proyectos personales e institucionales.

7.1 Conclusiones

La utilización de estrategias de aprendizaje como lo son los ensayos y proyectos que relacionan contenidos temáticos con problemáticas detectadas por los estudiantes así como la interrelación de unidades de aprendizaje diferentes permiten una comprensión y complementación de la realidad. Mejorando no solamente el desempeño del estudiante, sino también en el desempeño docente.

Es la presentación de productos de proyectos y ensayos académicos básicos con tendencias a la investigación de estudiantes que no han tenido contacto con esta, los que mayor impacto crean en la interpretación y evaluación de la información, ya que ellos mismos se vuelven más críticos en sus textos propios y de sus pares.

Así es como la estandarización y difusión de los métodos de trabajo con el personal docente y como la apertura de espacios para que los estudiantes se expresen y expongan sus ideas de una manera argumentada ha crecido de forma lenta pero eficaz. Prueba de ello ha sido el aumento de las participaciones en los eventos de divulgación de trabajos realizados en estudiantes de primer semestre den los últimos dos años.

Poco a poco los docentes hemos comprendido las ventajas y desventajas que presenta el tener un acceso rápido y prácticamente sencillo a cualquier tipo de información desde un dispositivo electrónico. Una de las principales dificultades es la gran cantidad de opciones que se le presentan al estudiante al buscar información sobre un tema particular en la Internet, se presenta pues la llamada paradoja de elegir como ya lo llamaba Schwartz hace diez años y como Iyengar nos menciona en el resumen de su estudio realizado sobre elecciones seis años después.

Si bien una gran cantidad de productos informativos existen en la Internet, es cada vez más difícil elegir entre ellos, no solamente por la infinita cantidad de los mismos, sino porque aun cuando los estudiantes realizan su selección y se encuentran seguros de que es la que necesitan no se sienten satisfechos con la información elegida, ya que dejan fuera otra cantidad considerable que pudo ser beneficiosa o mejor para sustentar su trabajo.

Así pues nuestra difícil tarea evoluciona cada día que pasa, la información crece de forma exponencial en la Internet, es por eso que necesitamos ser cada vez más rigurosos en la forma de evaluarla para lograr mejores resultados, pero a la vez cada vez más flexibles y conscientes en la forma de permitirle crear al estudiante no sólo una interpretación propia de la información sino los ambientes y espacios necesarios para el diálogo reflexivo de sus resultados, motivándolos no sólo en el aspecto metodológico no también en el aspecto actitudinal al hacerles ver que: haber decidido seleccionar tan sólo un fracción insignificante de información en un mar infinito de esta, la cual ayude a generar una interpretación y comprensión de la realidad más objetiva es hoy un logro no tan simple como parece.

7.2 Referencias

Alberto Andrés, M. (2002). Adolescentes e Internet. Mitos y realidades de la sociedad de la información. Zer: Revista de estudios de comunicación = Komunikazio ikasketen aldizkaria, ISSN-e 1137-1102, N° 13.

Alfaro Ramírez, T. (2013). Desafío docente: el alumno postmoderno. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU) Año 5 - N°1 - Dic. 2011

Asociación Mexicana de Internet. (2003). ¿Quiénes son los usuarios de Internet?: Características sociodemográficas. México. Recuperado de: https://www.amipci.org.mx/estudios/habitos_de_internet/2003_Habitos_de_Usuarios_de_Internet_Mx.pdf

Asociación Mexicana de Internet. (2015). 11° Estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet en México 2015. Recuperado de: https://www.amipci.org.mx/images/AMIPCI_HABITOS_DEL_INTERNAUTA_MEXICANO_2015.pdf

Iyengar, Sheena. (Noviembre, 2011). Sheena Iyengar: How to Make Choosing Easier [Archivo de video] Recuperado de: http://www.ted.com/talks/sheena_iyengar_choosing_what_to_choose

Regil Vargas, L. (2004). Docencia universitaria y ciberespacio. Revista Digital Universitaria. Volumen 5, Número 11. ISSN: 1067-6079

Schwartz, Barry. (2005). Barry Schwartz: The paradox of choice. [Archivo de Video] Recuperado de: http://www.ted.com/talks/barry_schwartz_on_the_paradox_of_choice

Pacto de un soporte audiovisual como una herramienta para fortalecer la identidad universitaria

Pablo Medina Rosales & Verónica Teresa Llamas Rodríguez

P. Medina & V. Llamas

Universidad Autónoma de Nayarit

N. Galván, (eds.). La Docencia Universitaria y la formación integral de los estudiantes. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2016.

8 Introducción

Los estudiantes de nuevo ingreso de la Universidad Autónoma de Nayarit desconocen la historia de la fundación de su universidad, por ello se diseñó un soporte audiovisual que los docentes pudieran utilizar en su labor, una herramienta pedagógica que les ayude promover en sus estudiantes el sentido de identidad. Con el objetivo de analizar la aceptación y el impacto que ha tenido este audiovisual, se aplicaron encuestas a profesorado y estudiantes. La evaluación es necesaria para decidir y precisar que los resultados soportan y fortalecen la realización de otros audiovisuales que contribuyan en el quehacer del docente.

Para dar inicio a la investigación, comentaremos el contenido de este soporte audiovisual, denominado: “La Fundación de la Universidad de Nayarit”, cuyo contenido habla de la historia en que fue fundada la Universidad de Nayarit, para contextualizar el motivo de este trabajo, así como su fundamento normativo que es el de Fomentar, organizar, realizar y divulgar la investigación científica.

Durante la realización del proyecto audiovisual, de la creación de la Universidad de Nayarit en el periodo gubernamental del doctor Julián Gascón Mercado, fueron muchos los acontecimientos y personajes que de manera directa e indirectamente participaron en su realización, sin duda alguna, la creación de esta gran obra marcó un antes y un después en la historia de nuestro estado. Con la búsqueda de terrenos propicios para la construcción de la universidad se da el arranque a tan gran anhelo.

En 1966 el Ejecutivo estatal envía una iniciativa de decreto para la creación del Patronato pro construcción de la Ciudad de la Cultura “Amado Nervo” y en sus considerandos resaltaba tres factores primordiales para la realización de esta gran obra.

- Que la preparación técnica de los Nayaritas que obtienen sus grados académicos fuera del Estado no se traduce en beneficio directo de la entidad en cuanto se desarraigan de esta y se sustraen a su promoción socioeconómica.
- Que para la sociedad nayarita representa un caro anhelo mantener la unidad de las familias y proyectar la acción constructiva de la misma al solar nativo y que estas aspiraciones solo podrán conseguirse creando en Nayarit los centros de capacitación técnica y universitaria que permitan que el esfuerzo creativo de sus hijos se oriente hacia un aprovechamiento conveniente de los recursos.”
- Por otra parte que el Gobierno del Estado se solidariza con el Gobierno Federal que propugna por la creación de nuevos centros científicos y culturales en el interior de la República a fin de evitar la centralización de la población estudiantil y los inconvenientes que esta origina.”

Con el arranque de esta obra, y posteriormente con la fundación de la Universidad de Nayarit conocida durante más de un lustro como Uni-Nay propició las condiciones para que el sueño de muchas familias y sobre todo de la juventud Nayarita se materializara, que era la de cursar una carrera universitaria sin tener que emigrar a otro estado.

El contexto histórico y legal

La ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Nayarit, difundida en la Gaceta UAN (2003) nos señala de manera clara en su Capítulo II Objeto de la Universidad Artículo 6°.

La Universidad Autónoma de Nayarit tiene por objeto: I. Impartir educación media superior y superior en los diversos niveles y modalidades; II. Fomentar, organizar y realizar investigación científica; III. Propiciar la difusión y aplicación de los conocimientos científicos y técnicos en la solución de los problemas estatales regionales y nacionales; IV. Coadyuvar en la conservación, desarrollo, creación y difusión de la cultura, extendiendo sus beneficios a toda la sociedad. Así como en su Artículo 8°. Son funciones sustantivas de la Universidad: la docencia, investigación y extensión de la cultura, así como los servicios que se desarrollarán de manera integrada e interdependiente en los diversos tipos, niveles y modalidades educativas de la institución. Son funciones adjetivas, aquellas relacionadas con las labores manuales, administrativas y de apoyo a la academia atendiendo esta normatividad universitaria es que se presenta este trabajo.

El soporte tecnológico de esta producción es un audiovisual que se desarrolló en la Dirección de Medios de la Universidad Autónoma de Nayarit, después de una gran petición de docentes del área de Tronco Básico Universitario de nuestra institución educativa, sobre todo de la Unidad de Aprendizaje de Sociedad e Identidad Universitaria. Este primer trabajo en soporte de audiovisual se desarrolló a partir de que se detectó esa deficiencia u ausencia de material que hablara de la historia de la universidad sobre todo de su periodo de su fundación.

Con el trascurso del tiempo las peticiones de este material se hace más prolongado, pues los docentes de la unidad de aprendizaje en mención requerían un material más completo, es ahí donde un grupo de docentes que se desempeñan en el Área de la Dirección de Medios hoy Coordinación de Comunicación Social, se dan a la tarea de realizar una encuesta con los estudiantes de primer año principalmente del área de nivel superior, pero es en el proceso de la entrevista que participaron algunos estudiantes de diferentes grados así como docentes, y quedo en evidencia que la información que requeríamos para la realización de este producto audio visual debería de permear a otros grados y no nada más a los primeros años.

Un primer acercamiento a la producción de este material audiovisual se inicia sobre todo con la realización de un sondeo con los docentes que requerían el material, el cual arrojó como resultado cinco preguntas que sobresalieron: 1) Por qué se funda la universidad; 2) Quién fundó la Universidad; 3) Año en qué se fundó la Universidad; 4) La historia del camino de plata; 5) La Autonomía de la Universidad.

En el Área de Medios de la Universidad un grupo de docentes se dio a la tarea de contactar a personalidades que en su momento desempeñaron alguna actividad relacionada o que estuviera ligada a las acciones de la fundación de la universidad de Nayarit. Se contactaron a siete personajes que de una manera especial participaron en esta noble acción.

Las anécdotas para la re-construcción histórica

El material audiovisual está conformado por entrevistas a personalidades de la universidad, conferencias de docentes e invitados que hablan de la historia de nuestra alma mater.

Se buscó por medio de la Dirección de Medios a Pedro Luna Jiménez, Docente de la Unidad Académica de Economía e Historiador de gran prestigio sobre todo en materia regional y gran referente que no se debe dejar pasar y con un gran peso e influencia en esa materia, durante el transcurso de la entrevista que se le realizo al Mtro. Pedro Luna nos habló de la historia de la educación que se impartió en el antiguo territorio de Tepic, así como la que se impartió en el novel Estado de Nayarit. Su intervención en el audiovisual es de 01:28 (un minuto veintiocho minutos) de una entrevista original de 45:00 (cuarenta y cinco minutos).

Se contactó al Licenciado Gonzalo Macías Carlo ex Director y Decano de la Unidad Académica de Derecho de la Universidad Autónoma de Nayarit, nos habló de las escasas oportunidades académicas que la juventud nayarita tenían para consolidar una carrera universitaria, así como los problemas que tenía que vivir aquellos que se aventuraban a salir del estado para consumir el sueño de los estudiantes de esa época. Su intervención es de 00:40 (cuarenta segundos).

De manera extraordinaria se contó con la participación del ex gobernador, el doctor Julián Gascón Mercado en tres ocasiones de aproximadamente de tres horas de entrevista, se ocuparon en el desarrollo de este proyecto 02:47 (dos minutos cuarenta y siete segundos).

Se tuvo la oportunidad de entrevistar al Arquitecto David Javier Ríos Avalos Secretario de Obras Publicas durante el sexenio del Dr. Gascón, el cual en una entrevista de aproximadamente de 01: 35:00 (una hora y treinta y cinco minutos) y con una aparición en este audiovisual de cuatro intervenciones con duración de 08:35 (ocho minutos y treinta y cinco segundos).

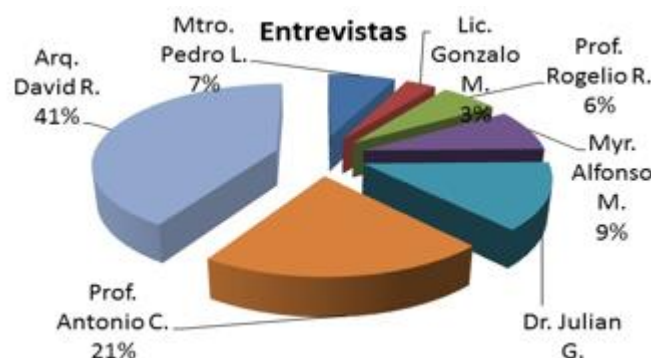
En entrevista que se tuvo con el Mayor del Ejército Alfonso Montero Monteón cuya participación como Titular de la Dirección de Tránsito del Estado, nos comentó lo que vivió de cerca con la llegada a nuestro Estado del Presidente Gustavo Díaz Ordaz, su entrevista tuvo una duración de aproximadamente una hora y en el audiovisual su aparición es de 01: 45 (un minuto cuarenta y cinco segundos).

El Profesor Antonio Camarena Camarena nos habla de cómo surge la idea de realizar los famosos Caminos de Plata, preámbulo del famoso camino de plata hacia la cultura en donde la población tapicense se vuelca en favor de esta histórica jornada de recaudación económica en favor de la construcción de la Universidad de Nayarit, la cual se caracterizó por la aportación de monedas de un peso de plata que se ubicaban en line recta desde una parte de la ciudad de Tepic atravesando toda la ciudad durante toda una semana. Su participación es de 04:23 cuatro minutos veintitrés segundos.

El Profesor Rogelio Rosas Jacobo una persona que participó activamente en conjunto con otro miembros del magisterio nayarita en la ejecución del proyecto de los Caminos de Plata, su entrevista dura aproximadamente 40:00 (cuarenta minutos), y su participación en el audiovisual es de 01.17 (un minuto y diecisiete segundos).

A continuación se presenta la gráfica en donde se desglosan las participaciones de los entrevistados:

Grafico 8



El documental para el fortalecimiento de la identidad universitaria

Se entiende por identidad al proceso de construcción de la personalidad del ser humano durante su crecimiento y desarrollo originado desde el conocimiento, la experiencia y el conjunto de interacciones que este tiene en contacto con la vida, la naturaleza, los elementos que lo rodean, la familia, el centro educativo donde aprende, entre otros que, le permiten a la persona tener una forma específica de ser, relacionarse y comunicarse con sus semejantes y por ende identificarse con ellos con una manera particular de confianza.

De ahí que, la identidad puede decirse que surge de los procesos de socialización vividos por las personas (en el caso del estudiante universitario).

Para Cabral y otros (2006) la formación de la identidad personal es un proceso de construcción complejo producido desde los primeros años de vida, el cual transcurre en un contexto sociocultural específico, gracias a la mediación de los adultos, a la influencia de normas y a los patrones sociales definidos.

Por otra parte, Prieto (2004, p.44) destaca que “la construcción de la identidad requiere de un proceso individual y colectivo, esta es de naturaleza compleja y dinámica, el cual se mantiene durante toda la vida del estudiante”, también requiere reflexionar acerca de las experiencias y saberes, esto le permite ejercitar su autonomía personal e intelectual, describir sus experiencias, descubrir entre todos los que les es común y lo que los diferencia, lo que esperan de su actuación y lo que hacen.

El compromiso social para Prieto (2007, p.11) refiere “el grado de identificación que una persona tiene con los asuntos de la sociedad”; en este aspecto se destaca que el profesor universitario tiene la responsabilidad de contribuir a fomentar el aprendizaje social de los valores, el respeto, los derechos humanos, democracia, tolerancia y solidaridad para conducir al estudiante hacia un aprendizaje de convivencia pacífica donde confluyan la adquisición de conocimientos y el proceso de identidad del mismo.

8.1 Metodología

El objetivo general es conocer el impacto de la herramienta de soporte audiovisual de los docentes de la Universidad Autónoma de Nayarit, que han utilizado la herramienta para fortalecer la identidad universitaria.

El tipo de estudio del presente trabajo, es una investigación aplicada documental, de campo, tipo explicativa. Para el diagnóstico se realizaron entrevistas a personalidades que han participado activamente en el crecimiento de la UAN. Así como también se aplicaron encuestas a docentes que han utilizado el material audiovisual con la finalidad de obtener nuevas ideas y validar el material audiovisual actual.

Por tal motivo para tener un amplio conocimiento sobre el impacto del soporte audiovisual como una herramienta pedagógica que le ayudo al docente promover en sus estudiantes el sentido de identidad, fue necesaria una evaluación con el objetivo de analizar la aceptación y el impacto que ha tenido este audiovisual.

Cabe señalar que se realizó una encuesta con 10 ítems al personal docente de la Universidad Autónoma de Nayarit que utilizó la herramienta de soporte audiovisual. Las preguntas fueron de opción múltiple, aunque también se incluyeron preguntas cerradas y abiertas.

Para la captura información, se e registraron las respuestas de cada reactivo de los cuestionarios en una plantilla del programa MS de Excel que agrupo las respuestas por sujeto en celdas. Para poder hacer este proceso se tuvo que codificar los datos asignándoles un valor numérico.

Para el procesamientos estadísticos se diseño una base de datos en Excel y la obtención de los estadísticos descriptivos se realizó a través de las herramientas Análisis de datos propia de este programa.

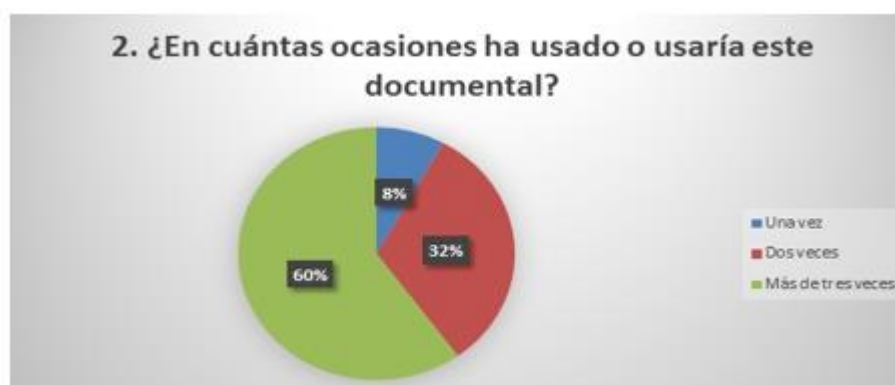
8.2 Resultados

Grafico 8.1



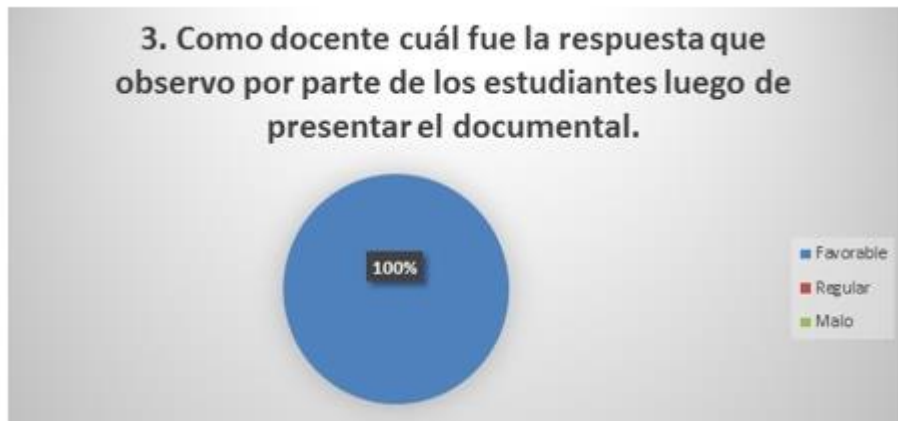
En esta pregunta podemos notar que el 30 % de los docentes se enteró por el Autor del documental; 42% se enteró por su lugar de trabajo; 15% por recomendación y 13% por redes sociales.

Grafico 8.2



El 8% de los encuestados contestaron que lo ha usado solamente una vez en clases; El 32% contestó que ha usado dos veces el material y el 60% que lo ha usado más de tres veces en clases.

Grafico 8.3



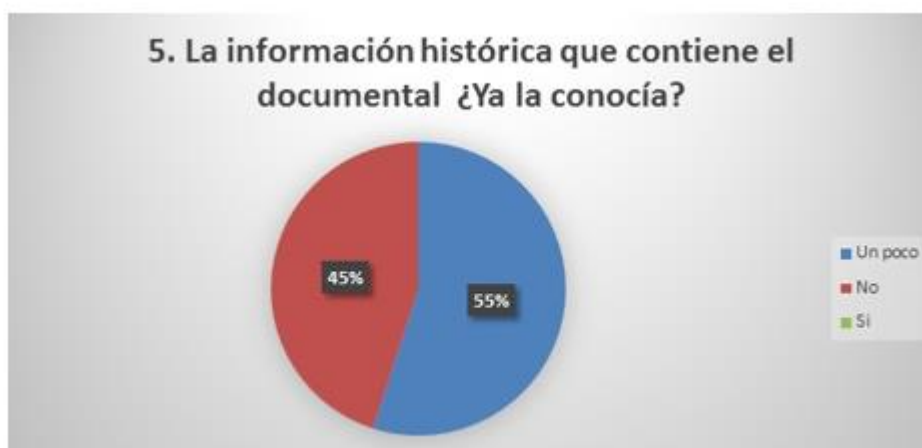
El 100% contestó que fue muy favorable la utilización del material con sus estudiantes.

Grafico 8.4



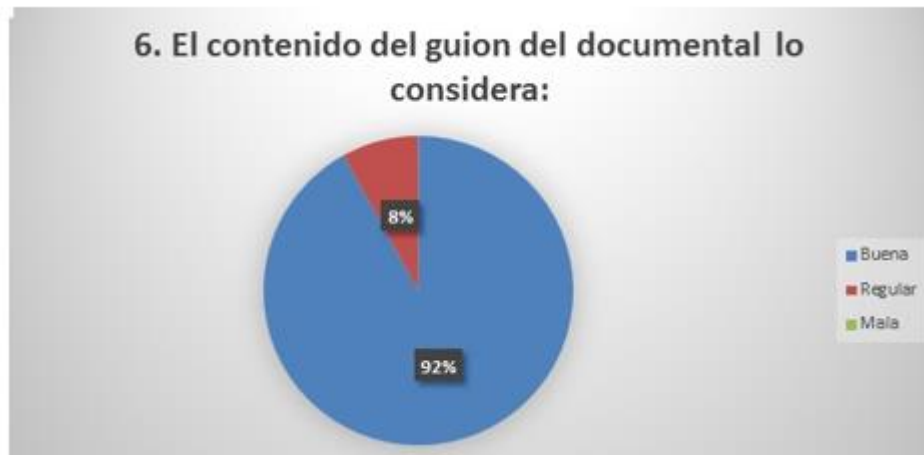
El 3% considera que la duración del material dura mucho tiempo; 91% considera que es adecuado y el 6% considera que es poco la duración.

Grafico 8.5



El 55% contestó que la conocía un poco y 45% que no la conocía

Grafico 8.6



El 92% consideró el material buena calidad y el 8% que fue regular

Grafico 8.7



El 96% consideró la musicalización buena y el 4% que fue regular.

Grafico 8.8



El 98% consideró apropiado para clase de Identidad Universitaria y el 2% un poco.

Grafico 8.9

El 93% consideró que no le hace falta información y el 7% un poco

Grafico 8.10

El 38% de los docentes contestaron que se debería realizar un documental sobre la Historia de los Rectores; 26% sobre la Historia de la Autonomía Universitaria; 16% sobre la Historia del 20 de Febrero; 12% Historia de Docentes sobresalientes; 8% Historia de Estudiantes sobresalientes.

Debemos decir y precisar que los resultados obtenidos soportan y dan fuerza a continuar con el presente trabajo de fortalecer la identidad universitaria, a través de nuevos productos audiovisuales de la historia de la Universidad Autónoma de Nayarit.

8.3 Conclusiones

El gran impacto que tiene el profesor universitario en contribuir a fomentar el aprendizaje social de los valores, el respeto, los derechos humanos, democracia, tolerancia y solidaridad para conducir al estudiante hacia un aprendizaje de convivencia pacífica donde confluyan la adquisición de conocimientos y el proceso de identidad del mismo.

Que el 100 % de los docentes contestara que es muy favorable la utilización del soporte audiovisual para que los alumnos conozcan la historia de la Universidad Autónoma de Nayarit. Y contribuya al desarrollo del proceso de su identidad.

Que el 45 % contestó que no conocía la información, de ahí la importancia de que los docentes conozcan este soporte audiovisual para que después de ver la información contesten que es favorable la utilización de este soporte audiovisual y así el profesor contribuya al desarrollo del proceso de su identidad del alumno universitario.

Los resultados obtenidos en esta primera evaluación en el personal docente que han utilizado el material audiovisual, sin duda alguna son favorables y motivadores para la producción de más material en este formato, y con base en los resultados arrojados se solicita más material sobre temas de hechos y personajes de la historia de la Universidad. Además los estudiantes demostraron tener una disposición muy alta hacia él y una clara apertura a la utilización del mismo.

Los docentes reconocieron su valor pedagógico y dejan ver de una manera clara las fortalezas que aportan el material audiovisual con fines didácticos. Así como también que puede ser un gran medio para contribuir de manera eficaz a estimular y fortalecer la enseñanza de los valores de identidad universitaria.

Una próxima estrategia es que este material se encuentre disponible en la internet para que de manera directa el docente y el estudiante puedan tener la facilidad de acceder al audiovisual, y así fortalecer aún más el proceso de enseñanza aprendizaje, esta estrategia vendrá a darle un plus a la acciones o actividades que se generen en el aula pues la disposición del material fuera de las aulas o aun de la escuela serán posible a través de internet.

8.4 Referencias

Cabral, E., Villanueva, E., Gabriela, E., González, S., Flores. C., Hernández, C., Flores, M., Nácar, V (2006) Identidad estudiantil universitaria en estudiantes de licenciatura. Documento en línea. Disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-156-1-identidad-estudiantil-universitaria-en-estudiantes-de-licenc.html>. Consultado 1/09/2015.

García, Ana. (2014). Medios y recursos audiovisuales para la innovación educativa: En Investigación y tecnologías de la información y comunicación al servicio de la innovación. España: Universidad de Salamanca

Rodríguez, J.D. (2011). Valoración de la utilización de los medios de enseñanza-aprendizaje en las actividades de orientación de contenido. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000400010

Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente. Un desafío permanente. Revista Enfoques Educativos. Volumen 6. No. 1. 29-49.

Universidad Autónoma de Nayarit. (2003).Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Nayarit. Recuperado de http://www.uan.edu.mx/d/a/sg/Legislacion/Ley_Organica_Decreto_8500-2.pdf

Universidad Autónoma de Nayarit. (2002). Documento Rector para la Reforma Académica. Recuperado de <http://www.uan.edu.mx/d/a/sg/Legislacion/dcf4.pdf>

Universidad Autónoma de Nayarit. (2013). Historia de la UAN. Recuperado de <http://www.uan.edu.mx/es/historia-de-la-uan>

Villamil, J. (2005). La televisión que nos gobierna: modelo y estructura, desde sus orígenes. México: Grijalbo.

Warley J.(2010) ¿Qué es la comunicación? Qué son los medios de comunicación? buenos aires
Editorial Biblos. P.111

“Ser universitario” implicaciones sociales

Ana Cecilia Licea Ortega & Felipe Saavedra Montoya

A. Licea & F. Saavedra

Universidad Autónoma de Nayarit, Universidad de Chihuahua

N. Galván, (eds.). La Docencia Universitaria y la formación integral de los estudiantes. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2016.

Las articulaciones teleológicas presentadas por las Universidades como finalidades en el plano axiológico y la formulación de conceptos alcanzables del “deber ser” universitario suponen las directrices que se proyectan a futuro para respaldar un quehacer en la disposición de “su Filosofía” en el mercado educativo.

Toda publicidad universitaria manifestará lo que llamamos una nube conceptual de valores que se apetecen inamovibles y externos. Dónde se podría pensar su existencia per ser estos valores se presentan como finalidades, metas a alcanzar al término de los estudios universitarios. Los dispositivos publicitarios generan imaginarios que en gran medida se convierten y se cristalizan en percepciones generalizadas de lo que entendemos como universitarios. Estas directrices, enunciaciones publicitarias reducen a frases que etiquetan los diferentes roles de quienes aspiran a insertarse en las matriculas de universidades y discriminan por omisión a los no-universitarios.

El presente trabajo plantea un mapeo de lo que ocurre en la asunción de roles imaginarios versus roles actualizados en el ejercicio axiológico y en la configuración del “ser universitario”. El “ser universitario” como agente de actualización epistémica y axiológica versus la teleología y el imaginario universitario.

Para la actualización de este ensayo partimos de la actualización epistemológica procedente de las teorías tradicionales kantianas insertas en la teoría de la educación y el mapeo axiológico que parte de un análisis traído de la semiótica articulada por Greimas y la modalidad así como la teleología expresada en los imaginarios de la publicidad y promoción de los aparatos mercadotécnicos que utilizan las universidades.

Las teorías filosóficas que tienen como objeto de estudio a la educación se pueden dividir en tres: Pedagogía, Ciencias de la educación y Filosofía de la educación.

La Pedagogía se encuentra fundamentada en la Filosofía de Kant, desarrollada en Alemania, y sus principales representantes son Herbart y Dilthey, para Herbart la educación presenta dos aspectos de primordial importancia: el normativo y el ético.

El aspecto normativo se funda en la razón práctica kantiana dónde se alude a la educación como una ciencia en dónde la ética y la psicología son su espacio de desarrollo. Aquí observamos el primer elemento relevante para el presente ensayo; El telos de la educación es la ética y la psicología le brinda conocimiento de los medios y dificultades del proceso educativo.

Para Herbert educar es un proceso histórico de formación de las generaciones jóvenes por las mayores donde se transmiten principalmente valores, formas de vida, con el ideal (telos) de alcanzar a los ya educados.

En cambio para Dilthey, en su Filosofía Educativa toma además en cuenta las condiciones histórico-sociales. El idealismo de Dilthey declara como fin de la educación el encuentro del hombre con la razón. La razón para Dilthey se conforma tanto de la concepción metafísica de la realidad como de la idea de hombre, su ser y su naturaleza. En consecuencia para Dilthey toda filosofía debe acabar en un planteamiento pedagógico. Para él la “experiencia”, el campo de lo práctico no permite llegar a la “RAZÓN”. La razón se encuentra deslindada del ser y el campo de lo práctico sólo se fundamenta cuando se ancla en el “deber ser”. Así el conocimiento sólo se alcanza en la configuración del hombre para el auto-desarrollo del espíritu, excluyendo las exigencias y finalidades de la naturaleza del hombre.

Para Dilthey educar es configurar a partir de un modelo, es una obra de la cultura, tanto socio-contextual como histórico-cultural.

La educación no es propiamente un quehacer técnico, ni tampoco un dejar crecer sino un introducir al educando en el mundo del sentido, de valores, del deber ser. Así dejar crecer se contrapone al desarrollo propio del “deber ser humano” telos de la educación.

Concerniente a las Ciencias de la educación debemos decir que estas aparecen gracias a la crítica de la escuela de Frankfurt y la razón instrumental. La concepción de educación se modifica para ser una obra de emancipación. Estas teorías también se fundamentan en la Filosofía kantiana pero en lugar de fundamentar el telos de la educación en la “razón práctica”, lo hace en la idea de “Ilustración” kantiana.

La educación es emancipadora permite el desarrollo de la democracia, es el desarrollo de la capacidad crítica frente a las distorsiones propias de las ideologías y a las diversas formas de manipulación social que estas engendran.

Para esta corriente filosófica lo preponderante es alcanzar la autonomía por medio de la razón. Dónde la “RAZÓN” es la libertad que ha pasado por el tamíz de la voluntad.

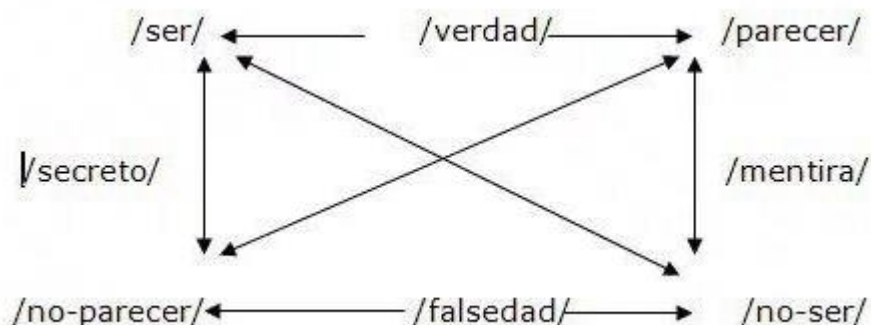
La posibilidad de obrar con libertad a partir del discernimiento como fundamento de su proceder, obviamente no se opone al concepto de heteronomía aplicado a la conciencia, si se parte de que ésta es potencia que se actualiza con el ser ante lo real, no crea norma sino que este la descubre.

Así habría que buscar una nueva postura donde se interpreten las acciones volitivas frente a las realidades. Es decir; que el accionar volitivo sólo entra en juego cuando el valor está en disputa. Y no el valor como una entidad teleológica inamovible sustentada en un imaginario o cuyo hilo pende de un imaginario que crea la ilusión de certidumbre, frente a conocimientos válidos en el plano de la certidumbre.

Consideramos entonces que podemos presentar como plano analógico el cuadrado semiótico de Greimas para exponer nuestra postura.

El cuadro de Greimas y Fontanille en su texto *Semiótica de las Pasiones*, nos permiten una reinterpretación de la circunstancialidad del telos educativo centrado en el “ser universitario” para: articularlas mediante el análisis formal, localizar incoherencias, encontrar la validez en la interpretación, para la toma de decisiones en la experiencia vivida en la lectura de la ficción social, mediante este recurso ofrecer una lectura sociológica del entorno para descubrir semejanzas de relaciones simbólicas en el conjunto de relaciones ante diferentes realidades sociales, frente al que el universitario es parte de manera “consciente”. Descubrir una estructura a partir de las relaciones dinámicas para poder dar lectura a la ficción social y así responder de manera creativa.

Figura 9



El siguiente plano de nuestro análisis parte del criterio teleológico en el que a continuación centramos la discusión en tanto que toda teleología considera finalidades. Estas finalidades parecen estar planteadas en un plano discursivo mismo que enuncia un listado de pretensiones cuya materia verbal está proyectada en una temporalidad lingüística y su construcción acaece en el tiempo futuro. Ese cúmulo de finalidades proyectadas al futuro propicia un desplazamiento semántico a un plano de una temporalidad no existente como herramienta válida para el ejercicio ético actualizado en una temporalidad presente.

Es entonces que las finalidades del telos educativo se desplazan semánticamente a la instauración y consecuentemente cristalización de imaginarios.

Estos imaginarios serán entonces ilusiones que impiden mirar con claridad las realidades a las que se enfrenta el ser universitario pero no solo esto, sino la instauración de imaginarios que se permean en otros ámbitos periféricos a lo universitario: el grupo de amigos, la familia, los vecinos y por lo tanto aquellas sociedades no vinculadas de manera directa.

Pero, ¿qué es ese imaginario al que nos referimos?, ¿cuál su conceptualización? Para Luciano Pedro Da Silva:

“el imaginario es aquella idea espontánea y colectiva que aparece en grupos sociales determinados a partir de ideas que se pierden in hilo tempore, es decir, aquellas nociones o apreciaciones que se generan a partir de particularidades, mismas que se extienden a generalidades acerca de una realidad dada.(Luciano, 2015)

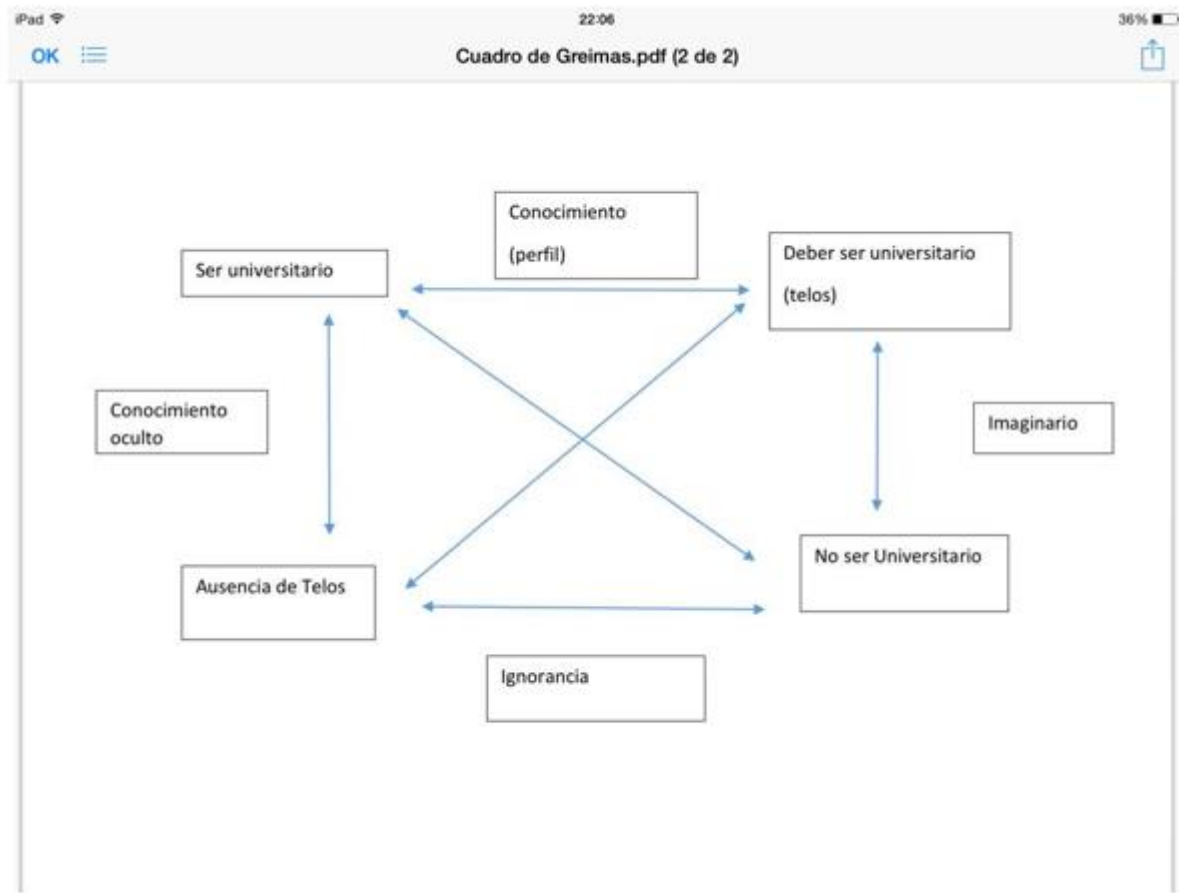
Entendemos entonces que estos imaginarios se cristalizan en nociones aviesas de las realidades y se ubican: en el “él es”, en el “me ven” (dentro de la Universidad) y en el “él es” y “me ven” (fuera de la Universidad).

En el plano axiológico atendemos al conocimiento ante las realidades que confronta el universitario mismas que se instauran en la procedencia de su perfil académico, mismo perfil entablará la red de relaciones axiológicas que permitan conocer su campo de acción provenientes de las intuiciones que perviven en su actuar, los valores que se encuentran en juego como posturas dinámicas para el ejercicio del actuar del “ser universitario”.

Evidenciar que los valores son posturas dinámicas que se asumen al “ser universitario” en la asunción de diferentes roles (también dinámicos) permite al “ser universitario” la toma de conciencia ante su real politic cuando sus “valores” se encuentran en pugna.

La no asimilación del perfil deja al “ser universitario” ante la vulnerabilidad de no asumir posturas dinámicas frente a las realidades, sino desplazar su proceder ante las ilusiones provenientes de los imaginarios cristalizados.

Figura 9.1



Partiremos de lo Ontológico para actualizar y establecer las correspondencias entre el cuadro semiótico de Greimas y esclarecer nuestra propuesta.

- El “ser universitario” se construye a partir del conocimiento y el ejercicio del perfil académico. Dicho perfil académico se instaure en el currículum en el correr de su vida como universitario.
- El “deber ser universitario” se encuentra instaurado en un telos (finalidades) cuyo desplazamiento semántico se ubica en imaginarios.
- “Imaginario” es el conjunto de ilusiones que circulan a la categoría de no-ser universitario.
- Este “no-ser universitario” se ubica ante la ignorancia, insuficiencia en la no asimilación del perfil académico en dirección recíproca a una ausencia del telos y el no-parecer universitario”
- El “no-parecer” universitario se construye en relación recíproca con el conocimiento oculto.
- El “conocimiento oculto” como la no explicitación de los valores como posturas dinámicas ante realidades concretas.

Las Universidades públicas en México ostentan las siguientes finalidades.

Tabla 9

UNIVERSIDAD	VALORES PROYECTADOS	FORMAS DE TRANSMISION
Universidad Nacional Autónoma de México	Innovación Pasión Perseverancia Solidaridad Integridad Académica Igualdad Calidad de vida Compromiso Amistad Afan por el saber Equidad de Género Responsabilidad Lacidez Respeto Autonomia Libertad de expresión Honestidad Tolerancia	Los valores son los principios que rigen u orientan la acción; expresan aquellas formas de conducta que consideramos que valen por si mismas porque benefician a la comunidad. Las funciones sustantivas de la UNAM (la docencia, la investigación y la difusión de la cultura) se fundamentan en los valores propios de la actividad científica y académica, además de aquellos valores sociales y éticos que permiten la convivencia y adecuado desarrollo de todos los miembros de una comunidad. La Campaña Valores UNAM se propone promover los valores fundamentales que orientan a nuestra institución, así como generar una conciencia reflexiva para que dichos principios guien cotidianamente la vida universitaria. Estos valores expresan el sentir y el pensar de nuestra comunidad académica, ya que son el resultado de una amplia encuesta que se realizó entre los estudiantes.
Universidad de Guadalajara	No existen valores hegemonicos y se puede observar que en sus diversos perfiles de egreso pero de cada licenciatura se expresan como particularidades algunos valores.	No abundan en el tema, parece que existe una importancia centrada en llenar un esquema pero no se encuentran rastros de que se promuevan como parte fundamental de la formación. (ver link)
Universidad Autónoma de Zacatecas	Integridad Responsabilidad Honestidad Solidaridad Respeto Servicio Equidad Humildad Libertad Tolerancia Disciplina Capacidad Lealtad	
Universidad Autónoma de Nayarit	los principios colaboración equidad tolerancia solidaridad convivencia democrática	No expresa como consigue transmitirlos

En la tabla anterior se presenta un listado de las principales finalidades axiológicas que se pretenden alcanzar por algunas Universidades públicas en México. Mismas que nos parecen los ejemplos que constituyen los imaginarios cristalizados que se mencionan a partir de la actualización teleológica.

A estas construcciones les anteceden los dominios provenientes de los modelos académicos basados en competencias. Entre los que encontramos las actitudinales como:

- Estimación e injerencia
- Comunicación
- De Pensamiento Crítico
- De relación: Humanismo y valores, la ética profesional y la legalidad,

Cultura: Nociones básicas de las principales disciplinas humanistas y las artes, relaciones interdisciplinarias, relaciones interpersonales.

- De función

- De liderazgo: Colaboración, creatividad, planeación, responsabilidad profesional y desempeño, actitud y comportamiento según la profesión.
- De investigación y para la docencia
- Integrar conocimientos (Yolanda, 2001)

Empero el desarrollo del planteamiento de los procesos no se explicita en el devenir real mismo que puede quedar oculto en los procesos de asimilación del conocimiento y en el convivio de estos planteamientos axiológicos donde no se reflexiona como un ejercicio constante del devenir del “ser universitario”.

El no atender al ejercicio de los valores como postura dinámica genera que se perpetúen las cristalizaciones imaginarias que puedan aparecer procesos de frustración ante la ilusión de no alcanzar los fines expuestos por las Universidades, inversiones de carácter psicológico producto del desconocimiento de las realidades sociales, tales como: el desempleo, saturación de profesionales de una determinada disciplina, sub-empleo, tecnificación de los perfiles profesionales, falta de movilidad social, insatisfacción de las necesidades básicas, violencia, reconfiguración de las instituciones sociales como: la familia, el género, etc... todos estos como agentes que ponen en crisis al “ser universitario”, a los individuos y grupos sociales.

9 Conclusiones

Hay que retomar de las posturas de Dilthey la incorporación del contexto socio-histórico para que el universitario establezca un contexto. Pero dejando de lado el “deber ser” que impide al hombre la actualización y toma de conciencia en su real politik.

De tal modo los acercamientos filosóficos referidos a la educación presentan dos características que los guían la teleología y la axiología. En donde ya observamos estas se ejercen en la ética, el “ser universitario” realiza su ejercicio volitivo reflexionando su actuar frente a las realidades sociales no configurado a partir de un telos dirigido hacia el futuro sino actualizando en presente y en las situaciones de disputa entre valores.

La crítica dirigida a la teleología se realiza no porque exista como tendencia sino porque en el acto presente no se puede escindir la realidad del “ser universitario” del contexto y si así se hiciera tendríamos sólo definiciones inamovibles de los valores donde el escenario de actuación se tomaría en un plano ilusorio que perpetuaría respuestas irreflexivas, alienadas por aparatos ideológicos.

El “ser universitario” en su ejercicio bajo esta perspectiva se pone en coordenadas para reflexionar en conocimientos válidos ante las ilusiones provenientes de un telos inasible obsoleto cristalizado en imaginarios que no corresponden a las problemáticas presentes para su autonomía. Universitarios autónomos conforman universidades autónomas.

9.1 Referencias

Dokú K. C. , González L. E. . (2006). *Curriculo Universitario Basado en Competencias*. México: Universidad del Norte.

Greimas Algidas Julien, Fontanille Jacques. (1994). *Semiótica de las Pasiones*. México, Puebla: Siglo XXI, Universidad de Puebla.

Luciano, P. D. (2015). Aproximaciones a la relación entre imaginarios y literatura. Primer Encuentro de investigación del posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UACH. Chihuahua, Chihuahua.

Stella, M. V. (2012). La Filosofía de la Educación: Estado de la cuestión y líneas iniciales. Buenos Aires: CIAFIC.

Yolanda, A. V. (2001). Educación basada en Competencias. Educar: revista de educación/nueva época, 1-29.

Salud Positiva y Medicina Académica. Enfoques diferentes en la educación médica

Alfredo Díaz Alejandro & María Patrocinio Toribio Suárez

A. Díaz & M. Toribio

Universidad Autónoma de Nayarit

N. Galván, (eds.). La Docencia Universitaria y la formación integral de los estudiantes. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2016.

10 Introducción

Actualmente el sistema de salud y la educación médica se enfoca primordialmente en la atención de la enfermedad, con poca atención del sentir del paciente, lo que condiciona estados de inconformidad e incremento en las demandas por falta de atención adecuada. Institucionalmente el utilitarismo, como elemento ético dominante, la búsqueda de ser eficiente en la atención y normar la conducta del profesional de la medicina al incrementar el uso de las guías de práctica clínica condiciona a una atención automática, sistematizada, no reflexiva, con poco acercamiento a la comunidad como unidad de atención y estudio.

El presente trabajo se divide en la presentación de propuestas relacionadas a nuevos enfoques sobre el sistema de salud innovador y la práctica profesional de los trabajadores de la salud. El análisis de cada uno de los enfoques propuestos tienen la finalidad de influir en las políticas públicas de la atención médica y formación de recursos humanos en salud, lo cual involucra: medicina, enfermería, nutrición, psicología, salud pública, trabajo social, estomatología, etcétera, por mencionar a los más representativos.

La Medicina Académica como elemento formativo y reflexivo, que todo profesional de la salud debe de realizar; individualiza y fundamenta la atención en la reflexión de los resultados de la investigación aplicada; se soporta en la investigación básica; realiza un análisis profundo de la crisis ética presente en la atención y el predominio del uso de la tecnología con una brecha amplia en su relación con el avance científico; existen dilemas éticos poco claros para el profesional, en el que involucra la ética de la institución más orientada al utilitarismo, la deontología con normas y leyes, y la aretología con el ser humano profesional que tiene ideas, creencias y formas de ver el mundo relacionado con su experiencia, creencias, cultura y sentir.

En el siguiente es sobre la Salud Positiva. El centro de la atención médica y de la investigación básica y clínica estudia factores de riesgo para el desarrollo de enfermedades, con poca atención hacia la búsqueda de indicadores para la mejora de la longevidad, disminución de los costos, salud mental y pronóstico. La propuesta se fundamenta con estudios de variables causales relacionados con lo subjetivo, biológico y funcional.

El apartado que se menciona como “Medical Home” o Médico en Casa”, se trata de un programa que se relaciona con una propuesta que nace en la segunda mitad del siglo pasado, en la propuesta de Alma Ata “Salud para todos en el año 2000”, principio que no se alcanzó por los diferentes cambios económicos, sociales, políticos, sin embargo la propuesta se relaciona en la formación de médicos para proporcionar los cuidados primarios y colaborar en la gestión de la salud por parte de la familia y la comunidad. Es un enfoque que permite incrementar la Atención Primaria a la Salud, y no sólo el modelo actual que se divide en niveles de atención, centrados en la enfermedad. La importancia radica en formar al profesional, además de la orientación hacia la enfermedad, centrar la atención en el paciente y el horizonte preclínico, con un trabajo multidisciplinario.

10.1 Antecedente

¿La medicina actual que se practica es irreflexiva y actúa de acuerdo guías orientadas a las enfermedades y no a los pacientes?

La reflexión del cuestionamiento anterior se fundamenta en la exigencia institucional al uso de las Guías de la Práctica Clínica (GPC) como elemento defensivo al incremento de la demanda por mala praxis, estandarización de los tratamientos orientados hacia las enfermedades; vigilancia de las decisiones diagnóstico-terapéuticas realizadas por médicos y enfermeras, por mencionar algunos de los usos de dichas guías.

En la introducción al uso de las GPC aparecen los siguientes argumentos (IMSS, 2014):

“...Las guías de práctica clínica son recomendaciones desarrolladas de forma sistemática para ayudar tanto al profesional como al paciente a tomar las decisiones adecuadas cuando el paciente tiene una enfermedad o condición de salud determinada..... La importancia de las Guías de Práctica Clínica (GPC) radica en que permiten incorporar el análisis sistematizado de la información disponible más relevante para la toma de decisiones clínicas al utilizar conceptos de medicina basada en la evidencia. Las GPC de acuerdo al Instituto de Medicina de Estados Unidos son: «documentos que incluyen recomendaciones dirigidas a optimizar el cuidado del paciente, con base en una revisión sistemática de la evidencia y en la evaluación de los beneficios y daños de distintas opciones en la atención a la salud».....”.

En el momento de la realización de éste escrito el componente de las GPC son:

- Guías de práctica clínica médicos 480
- Dirigidas a acciones de enfermería 16

Con una distribución por grupo de especialidades (tabla 1):

Tabla 10 Distribución de las Guías de la Práctica Clínica (GPC) agrupadas en especialidades troncales y el número de guías correspondiente a cada grupo.

GPC	Med. Inter.*	Cir.	Pediatría	G y O	Urg. M.Q.	Med. Fam.	Med. Fis.	Anestesia y Analgesia	Nutriología	Geriatría
Número de especialidades	16	11	1	1	1	1	1	1	1	1
Número de GPC	206	123	52	48	4	2	3	2	16	23

*Incluye Oncología

Importante en el cuadro son las patologías que cubren las GPC en Geriatría, Gineco-Obstetricia y Pediatría. Lo que se considera grupos vulnerables, sin embargo el aspecto socio-cultural y psicológico no es considerado, así como los elementos funcionales y subjetivos.

Medicina Académica

La práctica de la medicina muestra avances tecnológicos importantes al disminuir los riesgos de enfermar con base en estudios de diagnóstico y tratamiento, pero se aprecia una brecha que cada día es mayor con los avances científicos. La práctica de la medicina se ha transformado en una mayor eficiencia desvinculada del humanismo que antes la identificaba. (De la Fuente, 2011)

Los médicos se han transformado en consumidores de trabajos de investigación para la toma de decisiones y, el uso de guías de práctica clínica que fundamentan sus decisiones en la Medicina Basada en Evidencia, tratando de vincular el contexto del paciente con las recomendaciones establecidas.

La Medicina Académica propone que la práctica profesional del médico, se fundamente no en el consumo, sino en la experiencia documentada de su hacer cotidiano. Cada población cuenta con la responsabilidad de un médico. Estadísticamente existe en nuestro país 157.1 médicos por cada 100 mil habitantes (INEGI, 2015). La población derechohabiente en su totalidad en nuestro país cubre aproximadamente, al 70% (85/122.3 millones) (CONAPO, 2015), incluye a todo el sistema de salud (IMSS, ISSSTE, SEDENA, SP, PEMEX Y SEMAR), con un 30% de la población sin servicios de salud formales.

En la tabla 2 se muestra a la población usuaria de los sistemas de salud en los últimos seis años hasta las cifras estimadas en el mes de diciembre del 2015. (3er Informe de Gobierno, 2015, p. 161).

Tabla 10.1 Población usuaria de servicios de salud en miles de personas 2009-2015.

Concepto	2009	2010	2011	2012	2013	2014 ^{p/}	2015 ^{e/}
Total	91 617	91 177	95 016	98 942	89 040	88 911	90 166
Población no asegurada	42 944	43 114	45 747	47 483	47 252	48 064	48 908
Secretaría de Salud	32 492	32 220	33 320	34 691	34 691	36 005	36 625
IMSS-PROSPERA ^{2/}	10 311	10 499	12 222	11 855	11 857	11 665	11 908
Universitarios ^{3/}	141	395	205	937	704	393	375
Población asegurada	48 673	48 063	49 269	51 460	41 788	40 847	41 258
IMSS	38 005	36 131	38 685	40 555	30 823	30 815	31 117
ISSSTE	8 143	8 211	8 357	8 523	8 652	8 766	8 861
PEMEX	739	743	748	755	764	586	588
SEDENA ^{4/}	866	1 048	806	832	832	n.d.	n.d.
SEMAR	228	240	264	279	287	286	295
Estatales	691	1 691	409	515	431	394	397

1/ Población que demandó servicios médicos al menos una vez al año. La suma de los parciales puede no coincidir con los totales debido al redondeo.

2/ Hasta septiembre de 2014 este programa se denominó IMSS-Oportunidades.

3/ El Hospital Ginecoobstétrico de la Universidad Veracruzana del estado de Veracruz no reportó información ya que se encuentra en remodelación. Los hospitales Universitarios Ramón Garibay y Ángel Leño de Jalisco y el Universitario de Nuevo León no reportaron información.

4/ No reportó información.

p/ Cifras preliminares al mes de diciembre.

e/ cifras estimadas al mes de diciembre.

n.d. No disponible.

Fuente: Secretaría de Salud.

El trabajo profesional tiene una orientación hacia el diagnóstico y tratamiento de enfermedades, sin considerar al paciente y su entorno sociocultural y económico.

Entre las posibilidades de una mejor atención a la sociedad se sustenta en el avance de la investigación científica, con generación de conocimientos nuevos principalmente en los tratamientos, y mejora de las herramientas tecnológicas para establecer el diagnóstico sin ser más invasivos. Estos avances se dan en contextos diferentes a los de nuestro país, pero que se transforman en recursos de consumo, que tratamos de adaptar al nuestro, sin considerar las creencias, ideas y recursos de la población mexicana.

La propuesta es intervenir, con metodología científica rigurosa, la innovación tecnológica y la búsqueda nuevos conocimientos que mejoren la práctica médica cotidiana. Significa que los hallazgos se contrasten con lo publicado y se considere a la población usuaria de los beneficios, en busca nuevos indicadores, no sólo en la identificación de factores de riesgo, sino en la indagación de factores de salud, que mejore la calidad de vida de aquellos pacientes con enfermedades crónico-degenerativas. Propuesta que debe de influir en las políticas públicas de atención a la salud y un enfoque hacia la comunidad por medio de la Atención Primaria a la Salud.

Lo anterior se debe de vincular al tipo de orientación en la formación médica a través de la modificación del currículum escolar, el cual debe de estar centrado en el paciente, familia y la comunidad, con estudios hacia la comunidad, la familia y el individuo, con identificación de estados preclínicos para modificarlos positivamente.

Lo anterior implica una mayor inversión que involucra cambios en la estructura del tipo de universidad necesaria para hacer ciencia, con creación de centros de investigación multidisciplinar, inter y transdisciplinar: básica, aplicada, clínica, salud pública y comunitaria, compartida con hospitales y clínicas en los que se realizan las prácticas tutoradas e internado de pregrado, así como en comunidades donde se efectúa el servicio social de los pasantes de medicina.

Además de involucrar a la universidad, se comparten las responsabilidades con el estado en los tres niveles de gobierno, organismos no gubernamentales, comunidades participativas, además de otras disciplinas relacionadas con la atención de la salud a población diversa (enfermería, estomatología, trabajo social, por mencionar algunos). Los mayores costos serán al inicio, pero con beneficio al corto, mediano y largo plazo al contar con una población más sana, feliz y productiva.

Entre los propósitos de la medicina académica es ser: laica, igualitaria y equitativa, tener presente el comportamiento ético y humanista del médico y las instituciones de salud; dirimir los dilemas éticos que surgen entre el utilitarismo, la deontología y la aretología para la toma de decisiones, a través del diálogo y el consenso. Es decir dedicarnos más al paciente (o padeciente), la familia y la comunidad, que a la enfermedad y la polifarmacia. Seguir los preceptos de Hipócrates de Cos “No hay enfermedades, sino enfermos”

Los proyectos de investigación deben orientarse a temas relevantes como las enfermedades crónicas, adicciones, enfermedades infecciosas reemergentes, accidentes, enfermedades del corazón y metabólicas, por mencionar los más relevantes. Los resultados deben de alimentar a las políticas públicas y la estructuración de los currículos escolares de las carreras de la salud.

Salud positiva

“...La Salud Positiva describe un estado más allá la mera ausencia de enfermedad y es definible y mensurable. Salud Positiva puede ser operacionalizada por una combinación de excelente estado de biológico, medidas subjetivas y funcionales...” (Seligman, 2008)

Con éste referente se introduce un concepto de atención médica diferente en cuanto a los fines. El sistema de salud actual se enfoca, como se revisó previamente, en las enfermedades. El modelo propone enfocarse a la salud.

La investigación que se sugiere es la búsqueda de indicadores de salud, se busca medir el bienestar subjetivo a través del optimismo y otras emociones positivas, que puedan proteger contra los daños físicos.

De acuerdo a Seligman, existen estudios longitudinales en las que pueden probar las hipótesis del aumento de la prolongación de la vida con calidad, disminución de los costos y un mejor estado de salud mental, además de tener un mejor pronóstico de vida cuando se encuentra presente la enfermedad. (ibídem, p. 4)

Los antecedentes del concepto se remontan a la propuesta de la Psicología Positiva, y a la identificación que hizo Antonovsky en la sobrevivencia de mujeres judías que sobrevivieron a situaciones adversas como los campos de concentración, realizando el estudio en la década de los 60s del siglo pasado. (Citado por Rivera de los Santos et al, 2011). Inicia con la identificación de indicadores medibles de conceptos abstractos como “felicidad” creando diferentes categorías para dicho concepto: emoción positiva (vida agradable), contratación (vida comprometida, y el propósito (vida significativa). (Seligman, 2008, p. 7)

Las variables causales de estudio que la Salud Positiva establece, se dividen: subjetivas, biológicas y funcionales. Cada una de ellas es cuantificable y se pueden combinar para pronosticar los objetivos de salud: longevidad, costos de salud menores, mejora de la salud mental y la evolución positiva y pronóstico cuando se tiene una enfermedad.

En el análisis de cada una de las variables independientes presentadas permitiría vislumbrar los alcances de los resultados:

- Subjetiva: El sentirse bien, que incluye el sentido de bienestar físico; la ausencia de síntomas molestos; sensación de resistencia y confianza en el cuerpo de uno; un segmento genético relacionado a un cromosoma que influye en la salud interna; el optimismo presente en el individuo; satisfacción relacionada con su estilo y calidad de vida; presencia de emociones positivas sobre las negativas. (ibidem, 7-8)
- Biológica: elementos favorecedores presentes en la anatomía y fisiología como: índice de masa corporal, signos vitales, laboratoriales normales, sin embargo hay algunas determinantes biológicas manifestadas en cierto tipo de enfermedades como la hiperglicemia en el diabético, la hipercolesterolemia en el paciente con dislipidemias, por comentar algunos de los relevantes.
- Funcional: Se relaciona en el funcionamiento de la persona ante ciertas situaciones que exigen esfuerzo físico, tales como las pruebas de esfuerzo en los cardiopatas, movimientos en los pacientes con lesiones o enfermedades musculo-esqueléticas, y por otro lado, el ambiente en el que se desenvuelve la persona: trabajo, familia, convivencia social, para cada uno de los elementos mencionados existen instrumentos de medición confiables y válidos. (Ibídem, 7-9)

El enfoque de la Salud Positiva ¿en qué variables dependientes puede influir y modificar positivamente? Podemos mencionar algunos, conociendo la tendencia de que es un modelo que algunos autores la menciona como “Propuesta Salutogénica” (De los Santos, 2011): longevidad, calidad de vida, costos en salud, pronóstico, salud mental.

- Longevidad relacionado con el tiempo de vida de una persona
- Calidad de años vida ajustados y/o discapacidad ajustados de los que van a vivir en esa condición.
- Costos en salud. ¿Qué costo tiene mantener a una persona sana o a una enferma?
- Pronóstico, relacionado con la progresión o regresión de la enfermedad.
- Salud mental, acción subjetiva de enfrentamiento con la salud o la enfermedad y su evolución de acuerdo al avance de la edad.

Los estudios relacionados se remontan a la década de los 70s del siglo pasado, modificando el modelo del estudio patogénico de las enfermedades por el de Salud Positiva u Salutogénica revisada, incluyendo los principios de Alma Ata y su aplicación en la Atención Primaria a la Salud. Medical Home (Médico de familia o médico de casa)

Las características de la atención médica en nuestro contexto están ubicadas en centros específicos relacionados con el tipo de organización del sistema de salud por niveles de atención: 1er nivel o consulta en centros de salud y clínicas de medicina familiar, 2º nivel relacionado con hospitales generales donde se cuenta con las especialidades básicas (cirugía general, medicina interna, gineco-obstetricia, pediatría y servicio de urgencias, se incluye la consulta externa de las especialidades) y 3er nivel o atención médica de alta especialidad incluyen subespecialidades y centros de cuidados intensivos, de muy alto costo. Su estructura se fundamenta en la Historia Natural de la Enfermedad caracterizada por niveles de prevención de enfermedades: Prevención primaria (Promoción de la salud y protección específica) prevención secundaria (diagnóstico oportuno y tratamiento precoz) y prevención terciaria (rehabilitación). Este tipo de organización influye en la organización curricular de las carreras de medicina divididas en ciencias básicas y ciencias clínicas, en las que se incluyen elementos de la salud pública, epidemiología, y humanidades (historia de la medicina, bioética, antropología médica, socio-antropología) y metodología de la ciencia (el método científico, diseños de investigación epidemiológica, medicina basada en evidencia) sin embargo la organización curricular se encuentra centrada en la enfermedad y su prevención alejándose de la salud, además la acción del trabajador de la salud es en los centros de atención, donde el paciente se tiene que desplazar para recibir el beneficio médico.

Desde los principio de Alma Ata(Echeverri,2011) referidos en el 5º Foro de Atención Primaria a la Salud, en que se aclara lo que es y no es de la APS, y entre los supuestos. No es una medicina diferente, ni enfocada a los elementos preventivos de las enfermedades solamente. Implica a todos los integrantes de un núcleo social: trabajadores de la salud, sistemas de salud, comunidad, sociedad, no sólo en la prevención de las enfermedades, sino en identificar indicadores de salud, cómo se reporta en líneas previas.

El nuevo modelo involucra una formación de un sistema de atención con los siguientes atributos: ser accesible a la atención continua, centrada en la familia, coordinada con la familia la comunidad, atención efectiva y con médicos formados en proporcionar los cuidados primarios y colaborar en la gestión y facilitar la atención médica oportuna en centros específicos de acuerdo al desarrollo de la enfermedad.

Para la formación del médico se puede generalizar como médico de familia o médico familiar. En México existen experiencias recientes, como el programa de “El médico en tu casa” (Gobierno del DF, S/F), con la intención de atención a población vulnerable, modelo que en otros países como en Cuba, Brasil, Canadá, por mencionar a los más relevantes, describen la participación del médico con un enfoque más allá de la atención hacia la enfermedad y con participación multidisciplinar.

La caracterización implica que el médico sea un integrante ampliamente conocido por la familia y la comunidad, en el que realice visitas para promover, detectar y solucionar los problemas de salud más frecuente, además de trabajar en corresponsabilidad en la gestión de la salud; proporcionar servicios centrado en la familia con respeto a sus creencias y cultura, con reconocimiento de la diversidad; compartir el cuidado de la familia incluyendo el manejo especializado cuando lo amerite el paciente; prestación de servicios no limitado a la atención aguda o crónicas de la enfermedad sino más amplia, con asesoramiento relacionado con la salud, nutrición, problemas psicosociales, por mencionar algunos; garantizar la atención ambulatoria y hospitalaria en enfermedades agudas las 24 hs del día durante todo el año; disposición de la atención por un prolongado periodo de tiempo; Identificación de las necesidades de atención médica y derivación al centro apropiado; Interacción con otras organizaciones sociales en su área de influencia (escuelas centros de reunión social, etcétera); coordinación de equipo organizado con la familia y otros integrantes sociales.

Tener un registro de los integrantes de la familia, resguardando la confidencialidad; evaluación constante de la salud de los integrantes de la familia, con orientaciones pertinentes hacia el cuidado de la salud.

10.2 Conclusiones

Los sistemas propuestos implican cambios en la formación del trabajador de la salud. En el médico es cambiar el enfoque patogénico, por el salutogénico; más hacia la estrategia de la Atención Primaria de la Salud, sin que sea el enfoque de la Historia Natural de la Enfermedad. Implica involucrar al estudiante en lo social, antropológico, intercultural e histórico, con búsqueda de indicadores de salud. La reflexión es involucrar los programas educativos en la incorporación de la investigación más rigurosa, desde los diseños cualitativos, hasta los más complejos.

Los resultados de la formación deben involucrar a instituciones de salud, comunidad, familia y personas, que permitan modificar leyes y normas.

Cada uno de los puntos presentados es complementario entre sí, no se encuentran separados, se presentan así solo con fines de análisis de cada uno de ellos y sus relaciones.

Cambiar las políticas asistenciales implica cambiar el modo de percibir la propia medicina, los sistemas asistenciales y los formativos.

Los primeros pasos se han dado, que es, a través de reuniones, conferencias, congresos y cursos de grupos líderes en la educación y en la asistencia para reactivar modelos, que sin embargo cayeron en situaciones de confusión conceptual.

El futuro de la medicina se encuentra en mejorar la salud de la población y disminuir la enfermedad al orientarse al estado preclínico,

10.3 Referencias

American Academy of Pediatrics. (July, 2002) Medical Home Initiatives for Children With Special Needs Project. Pediatrics: 110(1), 184-188. Recuperado de: <http://pediatrics.aappublications.org/content/110/1/184.full.html>

CONAPO. (2015). Población total en México, 2013. Recuperado de: http://www.google.com.mx/webhp?nord=1&gws_rd=cr&ei=v6v5VcyyMY-dyASh1YSQDA#nord=1&q=poblacion+de+mexico

De la Fuente, J. R. (Noviembre-Diciembre, 2011). Medicina académica y desarrollo social. Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM, 54(6), 30-33.

Gandini, B. (2004). La medicina académica y su rol ante la crisis mundial de la salud. Congreso de la Sociedad Argentina de Medicina Interna General (SAMIG), Buenos Aires, setiembre 25 de 2004. Recuperado de: <http://www.cancerteam.com.ar/invi018.html>

Gobierno de la Ciudad de México D.F. (S/F). El médico en tu casa. Recuperado de: <http://www.agu.df.gob.mx/inicia-cdmx-programa-el-medico-en-tu-casa-unico-en-su-tipo-a-nivel-mundial-para-prevenir-males-que-ponen-en-riesgo-la-salud-de-poblacion-vulnerable/>

Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. Gobierno de la República. (2015) 3er. Informe de gobierno 2015. Anexo estadístico. México: Presidencia de la República.

INEGI, (2015). Indicadores sociales. Recuperado de: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/temas/default.aspx?s=est&c=19004>

Instituto Mexicano del Seguro Social. (2014). Guías de práctica clínica. México: IMSS. Recuperado de: <http://www.imss.gob.mx/profesionales-salud/gpc>

Echeverri, O.(2011) Una nueva oportunidad. Atención Primaria de la Salud: Una nueva oportunidad. Plan de desarrollo. Facultad de la Salud 2011-2030. 5° Foro de Atención Primaria de la Salud, APS. Recuperado de: http://salud.univalle.edu.co/pdf/plan_desarrollo/aps_documento_previo_al_foro.pdf
Rivera de los Santos, F., Ramos V. P. Moreno R. C. y Hernán G. M. (Marzo-Abril, 2011). Análisis del modelo salutogénico en España: Aplicación en salud pública e implicaciones para el modelo de activos en salud. *RevEsp Salud Pública*; 85,129-139.

Seligman, M.E.P. (2008). Positive Health. *Applied Psychology: An international Review*, 57, 3–18. doi:10.1111/j.1464-0597.2008.00351.x

Conformación del pensamiento científico en la práctica profesional, condición imprescindible para formar investigadores

José de Jesús Puga Olmedo

J. Puga

Universidad Autónoma de Nayarit

N. Galván, (eds.). La Docencia Universitaria y la formación integral de los estudiantes. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2016.

Resumen

Problema. La formación de investigadores no se inicia en el posgrado sino desde el ingreso a la universidad o incluso antes, el problema es cómo se va conformando el pensamiento científico en el estudiante durante toda su trayectoria escolar. El problema consiste en un divorcio curricular entre el perfil de egreso y el perfil del investigador de un mismo programa académico, cuando deberían ir de la mano ambas formaciones. El presente trabajo pone en relieve el problema de ausencia de pensamiento científico a diferencia del pensamiento técnico en resolver los problemas cotidianos en la práctica de una profesión, lo importante es conocer y descubrir en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) cómo se promueve desde el currículo la formación de investigadores y la conformación del pensamiento científico. **Método.** Tratando de responder a la pregunta ¿Cómo se construye el pensamiento científico y se forma en la investigación a los estudiantes de licenciatura? Se revisaron los mapas curriculares de tres programas académicos de diferentes áreas de la UAN así como los ejes de formación en investigación y los perfiles de egreso de dichos programas, se realizó análisis y reflexión con los siguientes Resultados. Se descubre que el pensamiento técnico desde la didáctica crítica predomina en los mapas curriculares y en la instrucción disciplinar y la formación del pensamiento científico se entiende como una instrucción que deba llevarse en unidades de aprendizaje eslabonadas. **Conclusión:** La formación de investigadores es un proceso formativo no informativo, por lo que llevar un buen número de unidades de aprendizaje que apoyen curricularmente al eje de investigación es una perspectiva equivocada y no garantiza formar investigadores, se concluye que la estrategia idónea es conformar el pensamiento científico de los futuros profesionales a lo largo de su historia escolar mediante un currículo integrado donde el pensamiento científico sea producto del ejercicio reflexivo y desarrollo de habilidades integrales de los pensamientos sistemático, crítico, complejo y creativo. Por lo tanto un profesionista formado en el pensamiento científico no solo resuelve problemas de su disciplina sino que genera conocimiento e incrementa los saberes de la ciencia que practica a diferencia del profesionista con pensamiento técnico que sólo es reproductor de conocimiento.

11 Introducción

El problema

El número de investigadores en México en cifras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) reportados por el Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (CONACYT) para el año de 1995 fue de 19,434 investigadores y para el último dato reportado en el año 2011 los investigadores llegaron a 46, 125; comparando los datos de los años 1995 y del 2011 notamos un incremento mayor al 100% en el número de investigadores en 16 años y si tomamos la declaración de Rodolfo Tuirán Subsecretario de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el año de 2012, que durante el ciclo escolar 2011-2012 existió una matrícula en el nivel superior de 3,274,000 estudiantes universitarios, el número de investigadores reportado por CONACYT en ese año, representa más del 20% de la matrícula en el nivel superior (INEGI, 2012; OAU, 2012).

Presentadas las estadísticas de esta manera pensaríamos que la falta de investigadores en México no es grave, pero no es así, el Banco Mundial reporta la última cifra del 2011 del número de investigadores existentes en México por cada millón de habitantes y México tiene 386 investigadores por un millón de habitantes mientras que Argentina que gasta cifras similares de su Producto Interno Bruto (PIB) en investigación cuenta con 1,236 investigadores por un millón de habitantes esto significa 300% más investigadores en Argentina, mientras México tiene un investigador Argentina tiene tres (Banco Mundial, 2015).

Estados Unidos de Norteamérica tiene 3, 979 investigadores por cada millón de habitantes, Corea del Sur tiene 5,928, China 963, Alemania 4,085 y Finlandia 7, 423(ídem).

Existe un 0.03% de los 1.5 millones de profesores realizan investigación educativa

La realidad es compleja y convergen una infinidad de factores para que México no tenga un desarrollo científico y tecnológico adecuado a las demandas nacionales e internacionales no sólo en la cantidad de investigadores sino también en la calidad de las investigaciones y aportes a la ciencia. De la multifactoriedad del problema nos referiremos al de la formación de investigadores como uno de los determinantes que concierne a las funciones sustantivas de la universidad como institución.

Con los datos presentados se aprecia la falta de investigación y desarrollo en México. ¿Por qué no se promueve la investigación en México? ¿Por qué la universidad pública no forma investigadores? ¿Cuál o cuáles serían las estrategias para formar investigadores?

Se ha pensado en iniciar el desarrollo de habilidades investigativas en los posgrados sin embargo ni aún en algunas ocasiones los programas doctorales se orientan hacia la formación de investigadores (Moreno-Bayardo, 2011).

Las habilidades investigativas deben tener carácter formativo no informativo y promoverse desde la licenciatura o antes, de ser posible desde todos los niveles educativos de educación básica hasta el posgrado.

...La investigación formativa en la licenciatura es fundamental para formar investigadores en la práctica, Lo que diferencia a la investigación formativa de la investigación en sentido estricto es la profundidad del estudio, su criterio metodológico, la conformación de líneas, programas proyectos de investigación a partir de las líneas (Rodríguez-Jiménez, 2009)

El presente estudio tiene más estructura de un ensayo argumentativo que de un trabajo de investigación y su propósito es exponer razones y argumentos para consolidar con carácter formativo no informativo el pensamiento científico como una verdadera y real estrategia para promover investigadores desde las licenciaturas de la universidad y no esperar un posgrado que no garantiza ni tiene palabra de honor para convertir a un profesionista en investigador cuando el verdadero carácter del pensamiento científico es formativo y se trasmite por los poros de la piel.

11.1 Desarrollo

Análisis y discusión

El conocimiento como totalidad

El conocimiento humano es un todo estructurado donde omitir una parte del mismo significa mutilar el todo del conocimiento, ignorar lo que se omite y como consecuencia distorsionar lo que no se omite (Lonergan, 2008).

El conocimiento humano está sujeto a la percepción e interpretación de nuestro cerebro quien no siempre da cuenta de la realidad (Punset, 2006) o al menos de la realidad en su sentido más completo y complejo, es decir da cuenta parcialmente de la realidad, es cuando decimos “mi realidad”, “tu realidad” cuando en sí misma la realidad existe independientemente del sujeto en términos materialistas pero tiene sentido o significación cuando el sujeto hace suya la realidad, es decir la convierte el algo racional en términos del idealismo.

El conocer se limita al proceso mental realizado por nuestro cerebro y es una pequeña rendija por donde percibimos la inmensidad del universo, por eso el conocimiento individual siempre estará muy limitado, la Sofía universal es una construcción colectiva, nuestro conocimiento es una síntesis del hacer científico del siglo XXI, lo que sabemos generacionalmente se lo debemos (no es absoluto, porque mucho conocimiento humano ha sido destruido) a los miles de años de historia que nos anteceden, al trabajo de millares de hombres que nos dejan su legado de inventos y descubrimientos científicos.

Primera conclusión: el conocimiento científico es una construcción colectiva y socializada.

El teorema de Newman con relación al todo y la parte del conocimiento nos aclara que el conocer humano no es una parte del mismo sino la integración de cada uno de sus elementos, así tenemos que la experiencia no es el conocimiento, ni la teoría por sí misma ni la evaluación y valoración de ese conocimiento por sí mismo (Lonergan, 2008).

El conocer humano es el todo de la experiencia, la teoría y la evaluación y valoración de lo que conocemos, no como una suma de las partes como dice Lonergan (2008), sino como una estrecha vinculación entre los aprendizajes como andamiajes dinámicos descritos por Ausubel (2009) urdiendo relaciones complejas (Morin, 1998) las cuales son corroboradas actualmente por las neurociencias explicadas por la plasticidad cerebral (Frausto, 2011).

Por eso la idea de sustentar que solo la experiencia adquirida sobre algo es el conocer humano no es completa. La experiencia está limitada a un espacio y un tiempo de forma individual en cambio el conocimiento surgido de la teoría es universal, colectivo e ilimitado hasta cierto punto, pero si mucho más general que la experiencia propia. Ahora para aprender se liga la experiencia con el conocimiento de la teoría, pero es la experiencia el primer paso hacia el conocer, de manera inductiva la experiencia aglutina el enorme aporte de la teoría, de tal suerte que lo que se aprende de teoría sin un sustento en la práctica y la experiencia, no está verdaderamente aprehendido (con “h” intermedia) es decir un aprendizaje real que forma parte y se convierte en inherente en el sujeto lo que Ausubel (2009) llama aprendizaje significativo.

Entonces para aprender significativamente, aprehender y construir conocimiento propio es necesario partir de la experiencia, si no existe experiencia sólo conocimiento teórico este queda como señala Lonergan (2008) como una mera conjetura o una mera imaginación.

Sólo cuando cada parte del conocimiento es decir la experiencia, la teoría y sus evaluaciones o juicios de valor se interrelacionan entre sí y tengan significado dichas relaciones, podremos decir que hemos extendido nuestro conocimiento, que hemos aprehendido parte de la realidad porque hemos realizado un proceso de aprendizaje por la vía correcta.

Retomando el teorema de Norman, para tener el conocimiento como un todo no basta solo con el conocimiento de la teoría y su práctica por medio de la experiencia, existe un tercer elemento que nos señala la necesidad de juzgar nuestro proceso intelectual y dar cuenta de que lo aprendido se haya aprendido de manera correcta (Lonergan, 2008).

Por lo tanto un conocimiento debe ser evaluado y juzgado cómo fue adquirido y desde que fundamentos se genera dicho conocimiento, se debe juzgar no solo el proceso para llegar al conocimiento sino el pensamiento mismo que originó el proceso, lo que llamamos metacognición. La metacognición es una condición necesaria para mejorar el pensamiento (Boisvert, 2004).

Al aplicar el teorema de Newman (Lonergan, 2008) diremos que un conocimiento está “incompleto” cuando no se ejecuta el ejercicio de juzgar el proceso y el pensamiento que originó ese determinado conocimiento y por otra parte es un conocimiento donde no existe una práctica del pensamiento crítico en términos de Villarini(2001) o una práctica incompleta según los esquemas de la corriente criticalthinking de las escuelas norteamericanas para la educación (Boisvert, 2004).

En un conocimiento sustentado y generado en la práctica y en la teoría sin reflexión y en total ausencia de procesos metacognitivos, puede según el teorema de Norman distorsionar lo que creemos que sabemos, o tener de un conocimiento distorsionado de algo del cual creemos tener un conocimiento correcto.

En otras palabras por los límites propios de nuestra percepción y porque nuestro cerebro no fue hecho para ver la realidad podemos haber aprendido “mal” algo e incluso practicarlo, pero eso “mal” que practicamos puede ser casi imperceptible de manera general cuando solucionamos el problema. Al resolverse el problema se llega a una satisfacción y las pequeñas cosas que hicimos “mal” quedan cubiertas por lo grande que significa haber resuelto el problema. En otras palabras cuando se soluciona un problema “nadie se fija en pequeñeces”, lo que se pretendía era resolver el problema.

Sin embargo estas pequeñas cosas hechas “mal” que son ignoradas porque no existe un proceso de reflexión, se presentan una y otra vez repitiéndose y reproduciéndose al solucionar problemas semejantes hasta que llegan en la complejidad de la realidad y se constituyen en sí mismas en un problema por ejemplo:

Un chico ayudante en un taller mecánico tiene que quitar la batería de un vehículo, nadie le ha dado una instrucción previa de cómo quitar las baterías de los vehículos de manera correcta, sin embargo él lo ha hecho desde su propio conocimiento y ha ganado experiencia durante varios años de hacerlo, se ha enfrentado a diversos modelos de automóviles y a todos ha logrado con éxito extraerles sin daño alguno la batería.

Pero sucede un buen día se le presenta un modelo de automóvil en el cual nunca había trabajado e intenta quitarle la batería como lo hace de manera rutinaria (como el chico cree que es lo correcto) da golpes con un cincel en la parte inferior como acostumbra y para su mala fortuna ahora fractura del vidrio principal delantero del vehículo.

Un procedimiento de quitar una batería de un carro ahora se convierte en un problema que es la ruptura del vidrio delantero del automóvil.

Así como este hecho de hacer “pequeños pasos mal” en un procedimiento en la complejidad de la realidad se puede presentar una situación que ponga en evidencia estos pequeños errores que eran salvados por el logro de la solución del problema.

Si hubiese reflexión sobre sus acciones seguramente el chico del taller desde tiempo atrás hubiera dejado de usar el cincel y actualmente no estaría en problemas.

Segunda conclusión: Para aprender y extender un conocimiento no basta con aprender la teoría ni tampoco con practicar ese conocimiento sino que es necesario juzgar y valorar los pensamientos de nuestra actuación para mejorar ese conocimiento y para tener otros conocimientos relacionados entre sí.

El pensamiento técnico y el pensamiento científico

El siguiente punto de discusión es acerca del pensamiento técnico y el pensamiento científico para hacerlo evidente transcribiremos de la pag.8 del Método de aprendizaje PUGAPRASTA de nuestra autoría, el siguiente texto:

Ejemplo:

Tenemos a dos cirujanos nefrólogos, ambos son ante los ojos de todos los médicos, y de la comunidad personas que resuelven problemas.

El cirujano No.1 tiene un circuito de televisión cerrado para grabar la intervención quirúrgica desde el inicio hasta el final.

Cuenta con equipo de alta tecnología en el cual el galeno ha invertido sus ahorros, este instrumental es para restituir y reparar microscópicamente las lesiones que encuentra, el facultativo por supuesto se ha preparado y actualizado en diversas técnicas y tiene el conocimiento, las habilidades y las actitudes para llevar con buen fin su cirugía.

Desde un inicio explica paso a paso su método y cómo va realizando las técnicas para evitar lesionar en lo más mínimo los tejidos que toca, llega al órgano, lo revisa con minuciosidad, repara microscópicamente el daño y del mismo modo cierra los planos quirúrgicos causando el mínimo daño posible al paciente y salvando el riñón dañado.

Posteriormente el médico revisa su grabación de video y hace anotaciones con respecto a su técnica, evalúa y escribe sus experiencias. Cuando ha conjuntado una serie de escritos donde narra sus experiencias, hace una revisión del tema y escribe un artículo para una revista de investigación médica donde da a conocer sus descubrimientos en cuanto a los materiales y técnicas empleadas y en los resultados de su investigación plasma cambios importantes para mejorar la práctica y dañar cada día menos a sus pacientes en un ejercicio constante y permanente de la reflexión de la reflexión de todo su hacer profesional.

El cirujano No.2. No tiene equipos especiales, ni nunca los ha solicitado a sus superiores, siempre ha trabajado con la misma técnica de manera invariable desde que se incorporó a la Institución.

Ingresa al quirófano y realiza su cirugía tal y como lo marcan los cánones de la técnica quirúrgica, como lo ha hecho en los últimos veinte años sin ningún cambio.

Abre por planos y aborda quirúrgicamente el órgano dañado, observa por unos instantes el riñón contundido con una lesión similar a la que atendió el cirujano No. 1 y sin más realiza la extirpación del riñón atando las ligaduras pertinentes de vasos sanguíneos y de todos los elementos convencionales de acuerdo a la técnica que aplica con rigor (una técnica de hace 20 años).

Discusión: ambos médicos obraron de acuerdo a sus conocimientos y resolvieron el problema.

Si tú fueras el paciente ¿Por cuál de los dos cirujanos te hubiera gustado ser atendido?

Es claro que las acciones del cirujano No. 1 parten de un pensamiento científico y del cirujano No. 2 de un pensamiento técnico que aplica una técnica quirúrgica avinagrada la cual conoce tan bien y como “le ha dado resultado” no se atreve a cambiar, de tal suerte, que de tanto hacer siempre lo mismo ha caído en un pensamiento mecánico sin reflexión cada vez que realiza una cirugía.

Fue necesario poner en evidencia mediante un ejemplo estos dos tipos de pensamiento porque son los que imperan en los profesionistas que resuelven problemas (Puga, 2015, p.8-9).

En la actualidad en los profesionistas que resuelven problemas y son eficaces e incluso son socialmente aceptados como competentes (en lo que coloquialmente la vox populi entiende como competentes) persisten dos tipos de pensamiento: el pensamiento técnico y el pensamiento científico.

En la tesis de maestría el autor de este ensayo hace una aportación original de la conceptualización de pensamiento técnico y pensamiento científico, ambos conceptos son tratados con mayor profundidad en el mencionado estudio donde especifica el reto de la institución educativa en preparar a docentes y estudiantes en el pensamiento científico (Puga, 2008).

Para precisar ambos conceptos de pensamiento técnico y pensamiento científico es necesario señalar los límites de las palabras técnica y ciencia.

Una definición somera de técnica (DRAE, 2001) es la siguiente:

1. adj. Perteneciente o relativo a las aplicaciones de las ciencias y las artes.
2. adj. Dicho de una palabra o de una expresión: Empleada exclusivamente, y con sentido distinto del vulgar, en el lenguaje propio de un arte, ciencia, oficio, etc.
3. m. y f. Persona que posee los conocimientos especiales de una ciencia o arte.
4. m. Méx. Miembro del cuerpo de Policía.
5. f. Conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o un arte.
6. f. Pericia o habilidad para usar de esos procedimientos y recursos.
7. f. Habilidad para ejecutar cualquier cosa, o para conseguir algo.

En el ejemplo presentado El Cirujano No.2 ejerce un pensamiento técnico porque aplica la técnica quirúrgica de manera puntual, una técnica que sin duda tiene un amplio sustento científico y además es habilidoso lo que le permite socialmente ser aceptado por su trabajo y recibir remuneración económica por el mismo, el Cirujano No.2 no genera conocimiento ni aumenta o extiende en este caso el conocimiento de la medicina, solo lo reproduce y aplica de manera instrumental.

La Definición de la palabra ciencia [no concepto de ciencia] encontramos en el diccionario (DRAE,2001) las siguientes acepciones:

1. f. Conjunto de conocimientos obtenidos mediante la observación y el razonamiento, sistemáticamente estructurados y de los que se deducen principios y leyes generales.

2. f. Saber o erudición. Tener mucha, o poca, ciencia. Ser un pozo de ciencia. Hombre de ciencia y virtud.

3. f. Habilidad, maestría, conjunto de conocimientos en cualquier cosa. La ciencia del caco, del palaciego, del hombre vividor.

4. f. pl. Conjunto de conocimientos relativos a las ciencias exactas, fisicoquímicas y naturales. Facultad de Ciencias, a diferencia de Facultad de Letras.

En el ejemplo el Cirujano No.1 aplica un pensamiento científico porque no solo resuelve el problema como el Cirujano No. 2, la concepción de ciencia es más amplia que la de técnica pues involucra los procesos de generar conocimientos.

Como los conceptos complejos, ciencia y tecnología no son conceptos contrarios u opuestos sino muy interrelacionados y fusionados donde es difícil separar lo técnico a lo científico y separar de lo científico de lo técnico.

Sin embargo cuando nos referimos a pensamiento técnico versus pensamiento científico, nos referimos a una circunstancia que al hacerse crónica y repetitiva se convierte en situación de estatus donde pareciera que ambos pensamientos, fuesen contrarios u opuestos.

Porque cada pensamiento técnico o científico marca las acciones como profesionales en una disciplina del conocimiento y deja una impronta en la trayectoria del ejercicio de la profesión a lo largo de nuestra vida.

Donde el estatus de dicho pensamiento técnico o científico es un producto y síntesis de la formación no sólo profesional obtenido por su paso como estudiante universitario sino la fusión de las múltiples experiencias de vida.

Tener un pensamiento técnico o científico es una construcción cotidiana como la vida misma e incluso es nuestra cosmovisión del universo y somos fieles a nuestro paradigma.

Por eso el aspecto formativo en el pensamiento científico en la universidad es básico, esencial, trascendente e impostergable.

Si consideramos el teorema de Newman diremos que un todo del conocimiento humano está integrado por la intelección, la experiencia y el juicio.

La diferencia básica entre los sujetos que aplican el pensamiento científico con los del pensamiento técnico consiste en que los científicos ejercen el juicio y los procesos metacognitivos.

No significa en términos coloquiales que un profesionista que aplica pensamiento técnico “no piense” o no reflexione, por supuesto que piensa y reflexiona, pero su reflexión es incompleta, porque se circunscribe a una reflexión sobre el objeto, es decir a cómo realiza las cosas en particular pero jamás se cuestiona si su pensamiento o como pensó fue correcto.

El sujeto con pensamiento técnico se queda en la simple reflexión y no va más allá, es decir a la reflexión de la reflexión.

La universidad para formar profesionistas se queda en este nivel de promover conocimientos y experiencias pero no enseña a juzgar la calidad de los pensamientos.

El pensamiento crítico según la escuela norteamericana tiene varios niveles de ejercicio y es la metacognición su nivel más elevado, todos los profesionistas que resuelven problemas para los cuales fueron preparados en la universidad ejercen diferentes grados de pensamiento crítico el cual es básico y fundamental para resolver problemas.

El punto no es resolver problemas sino con qué calidad se resuelven dichos problemas, en otras palabras ¿Cómo se resuelven los problemas?

En el ejemplo ambos cirujanos resolvieron el problema, con esto una universidad diría “ya cumplí” pero no es así porque se distingue diferente calidad al resolver el problema desde cada uno de los dos médicos.

Entonces la diferencia entre un profesional que utiliza el pensamiento técnico y uno que utiliza el pensamiento científico no es resolver problemas porque ambos lo hacen, la diferencia es la calidad de la solución. Y la calidad de la solución está ligada a los procesos de la reflexión de la reflexión por medio de la cual permite en un ejercicio de autocrítica sistematizada mejorar el servicio que brinda dicho profesionista.

El solo uso de pensamiento crítico y pensamiento complejo no es garantía de una formación en pensamiento científico, pero si pone al sujeto en el camino.

El pleno uso (metacognición) del pensamiento crítico y complejo es la antesala del pensamiento científico.

Desarrollar el pensamiento científico es ejercer todos los tipos de pensamiento y la racionalidad en su más alto nivel: lógico, sistemático, crítico, complejo y creativo.

La creatividad es motivada por el pensamiento científico, Einstein dijo: "La imaginación es más importante que el conocimiento" o sea que no existe un científico sin imaginación.

Una parte esencial de generar conocimiento es la creatividad, la creatividad la define el diccionario de la lengua española como la “capacidad de crear” y crear es producir algo de la nada, introducir por primera vez algo o darle vida (DRAE,2001).

Las ciencias y las artes son caminos del pensamiento creativo pero no son los únicos.

Al colocar al pensamiento científico en la cúspide la de racionalidad humana no significa que sea algo utópico o irrealizable, porque entonces ¿qué les diríamos a quienes generan día a día conocimientos nuevos?

Claro que es posible desarrollar el pensamiento científico se tendría que hacer investigación profunda sistemática y científica donde el objeto de estudio sea la formación de investigadores. Currículo pensado desde la educación generadora de conocimientos

El pensamiento técnico resuelve problemas porque el sujeto que lo ejerce tiene intelección, experiencias y aplica los niveles básicos del pensamiento crítico y cuando mucho llega a la reflexión del objeto.

La diferencia con quién ejerce el pensamiento científico es la calidad en la solución de esos mismos problemas porque además de la intelección y la experiencia aplica los más altos niveles de pensamiento crítico como lo es la metacognición de manera sistemática no esporádica y sin método.

Es claro que el pensamiento técnico sea producto de un currículo pensado desde la reproducción del conocimiento, por lo tanto carece de las herramientas investigativas suficientes para generar conocimientos.

Entonces el diseño curricular debe de plantearse desde una educación generadora de conocimientos.

Una educación generadora de conocimientos impulsa el pensamiento científico desde el inicio hasta el final de la trayectoria escolar universitaria.

Ejercer el pensamiento científico es un proyecto de vida

Formar sujetos en el pensamiento científico es un proyecto de vida

El currículo pensado desde la educación generadora de conocimiento tocará invariablemente a todos y cada uno de los actores y factores que intervengan en el proceso y esto también concierne no sólo a la formación de los estudiantes-investigadores sino también a la formación del docente-investigador.

“El docente investigador tiene la autoridad que le confiere el ser constructor y creador de conocimiento a partir de sus propias investigaciones, a diferencia del docente repetidor de teorías ajenas” (Hernández-Arteaga, 2009).

Diferencia entre informar y formar

Desde un currículo pensando en la educación como generadora de conocimientos diferenciar la información de la formación

La educación como información cumple con el paradigma de la enseñanza donde información es sinónimo de instrucción.

Son contenidos transmitidos en sentido vertical, unilateral, sin reflexión alguna y cuyo propósito es dar a conocer en su carácter informativo por excelencia.

La información en educación es básica lo que se señala es que sea la única forma de adquirir conocimiento, la información queda en el contexto teórico-memorístico, por lo tanto lo que se informa no se asegura que se aprenda de forma significativa

La formación por otra parte son los aprendizajes significativos aquellos que lograron aterrizar la información teórica en aplicaciones prácticas y vivenciales, entonces la formación se ubica en un contexto vivencial.

La información por lo tanto no mueve actitudes en cambio la formación transforma actitudes según los móviles o motivos de su aprendizaje significativo.

No hay investigadores por que la percepción de investigación científica que tiene la universidad es darle un tratamiento de tipo informativo no formativo, por lo tanto no se crean los hábitos y motivaciones suficientes para que los estudiantes generen conocimientos.

Se analizaron programas académicos y mapas curriculares de tres unidades académicas de la Universidad Autónoma de Nayarit, Psicología, Medicina Humana e Ingeniería Química.

Por ser de diferentes áreas disciplinares y nos pudieran dar una orientación muy general del tratamiento curricular que se le da al eje de investigación y específicamente a la formación de investigadores a nivel licenciatura.

Se encontró que la Licenciatura de Psicología General tiene siete unidades de aprendizaje sobre investigación científica e incluso promueve la investigación circunscrita a la aplicación de dichas unidades de aprendizaje.

En el caso de Medicina Humana y de ingeniería Química también existen unidades de aprendizaje que apoyan la promoción de la investigación científica pero limitadas a las unidades de aprendizaje construidas para ese fin.

Es decir no existe un tratamiento transversal (al menos no aparece en el programa) donde se muestre y se haga evidente que la investigación no sólo es informativa sino también formativa. Es decir que cada unidad de aprendizaje en sus contenidos y programas promueva el desarrollo de habilidades investigativas y fomente la aplicación de pensamiento sistemático, crítico y complejo.

En términos generales el eje de formación en investigación esta desdibujado o confuso al menos en los mapas curriculares, no es claro ni definido que el propósito de dichos programas sea formar investigadores.

Existe la intención eso es evidente pero falta el cómo.

Conclusión: Tratar el tema de investigación científica por medio de materias asignaturas o unidades de aprendizaje no es formar investigadores.

11.2 Resultados de la discusión

El problema de que no existan suficientes investigadores en México y en nuestro entorno local y regional, es que no han tenido los universitarios una educación que los forme en la investigación.

Formarse en la investigación desde la educación básica, media superior, superior y posgrado.

Se descubre a la educación reproductiva de conocimiento como la causa del problema.

La educación reproductiva desde su génesis piensa en reproducir conocimiento y no en generarlo.

Los planes de estudio, currículos, programas de las asignaturas, materias, unidades de aprendizaje, metodologías del proceso enseñanza-aprendizaje y todo el proceso educativo en general está pensado desde la lógica de aplicar y reproducir conocimiento, no de generar conocimiento.

La pregunta para quienes diseñan el currículo, los planes y programas de estudio es:

¿Usted cuando diseña su programa de su materia, asignatura o unidad de aprendizaje está pensando en que el estudiante pueda generar conocimiento?

Una de las tesis es que quienes diseñan los planes y programas de estudio universitarios, incluso cuerpos colegiados carecen, no fueron formados o no son investigadores de carrera, donde el objeto de estudio de su ciencia es el proceso educativo de la disciplina en particular.

Por lo tanto diseñan programas y planes de estudio e interpretan el modelo educativo desde sus propios supuestos, que casi nunca son los de la investigación científica.

Estos supuestos no tienen la totalidad del conocimiento con base al teorema de Newman ya que tienen un conocimiento construido en la intelección y la experiencia, y la reflexión que se aplica es sobre el objeto mismo no existe ejercicio de la reflexión de la reflexión, y la reflexión de esta última reflexión ad infinitum que es el elemento distintivo que nos lleva al pensamiento científico.

No podemos negar la amplia experiencia e intelección de quienes elaboran los programas universitarios con amplio dominio de sus disciplinas pero sin un ejercicio metacognitivo sistemático.

Esto nos lleva a reflexionar que el problema no se centra en los modelos educativos en sí mismos sino en el cómo se interpretan estos modelos y se aplican, esto conlleva al éxito o fracaso de dicho modelo.

Por lo tanto un modelo tradicional o un modelo centrado en competencias serán lo mismo para el docente que tenga un pensamiento técnico y trate de implantar una educación reproductiva del conocimiento.

Entonces los modelos educativos se viven en la experiencia como “modas” no existiendo una verdadera reforma del pensamiento como lo expresa Morin (Morin 1996 en López,2001).

Un cambio en sí mismo de modelo educativo no garantiza la formación de pensamiento científico en la universidad, se tendría que pensar en el cambio desde lo interno, desde el pensamiento mismo de quienes queremos implementar un modelo educativo determinado, “no se da lo que no se tiene”.

La revolución de pensamiento y el cambio del pensamiento técnico al pensamiento científico es pensar y actuar en términos del pensamiento científico.

Es un trabajo hormiga pero continuo y persistente donde la autocrítica y los procesos metacognitivos de la práctica docente nos muevan por propia convicción a cambiar del paradigma de la enseñanza al del aprendizaje.

Transformar el discurso de un modelo educativo por el convencimiento y el compromiso en una realidad, transitar de la simulación a la verdad y a su evaluación.

“Predicar con el ejemplo” ser docentes investigadores para poder formar investigadores.

10.3 Conclusiones y propuesta

Estrategias para formar investigadores y desarrollar el pensamiento científico

1. Debe pensarse el currículo desde la educación generadora de conocimiento no desde la educación reproductora de conocimiento y empezar construir un modelo educativo endógeno que promueva el desarrollo de pensamiento científico.
2. Antes de pensar en formar investigadores los docentes debemos prepararnos en un nuevo rol de profesionista-docente-investigador

Lo cual significa profesionalizar nuestra práctica docente y profesionalizar nuestra práctica como investigadores.

3. Promover desde el nivel básico habilidades del pensamiento que a la postre son habilidades básicas para la investigación, por medio del método de aprendizaje PUGAPRASTA (Puga,2015).

4. La formación en pensamiento científico es transversal debe llevarse en todas las materias, asignaturas u unidades de aprendizaje, cambiar la perspectiva de que formar investigadores es llenar el currículo de unidades de aprendizaje “que hablan” de la investigación, no decimos que no se brinde un espacio curricular a unidades de aprendizaje “que informen” de qué y cómo es la investigación científica, pero esto no es formar investigadores. El tratamiento es la transversalidad de los contenidos, habilidades y actitudes investigativas en todas y cada de las unidades de aprendizaje del programa de estudios.

5. Tener como metodología desarrollar el pensamiento sistemático, crítico y complejo

6. La formación de investigadores en la universidad debe ser tutorial por los investigadores y cuerpos colegiados que realicen investigación e incluyan a los estudiantes en sus investigaciones desde el inicio de su trayectoria escolar en la universidad (no al final) y se reconozcan los derechos de autoría de los estudiantes dentro de dicha investigación.

10.4 Referencias

Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (2009). *Psicología Educativa*. D.F: Trillas,SA de CV

Banco Mundial. (2015). *Investigadores dedicados a investigación y desarrollo*. Obtenido de Grupo Banco Mundial: <http://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.SCIE.RD.P6>

Boisvert, J. (2004). *La Formación del pensamiento crítico. Teoría y practica*. D.F., México: Fondo de Cultura Económica.

DRAE. (2001). *Diccionario de la Real Academia Española*, 22a. edición. Recuperado el 31 de 08 de 2015, de Real Academia Española: <http://lema.rae.es/drae/?val=cesi%C3%B3n>

Hernández-Arteaga, I. (2009). *Docente investigador en la formación de profesionales*. Revista virtual Universidad Católica del Norte, 1-21.

INEGI. (2012). *México de un vistazo 2012*. D.F., México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

Lonergan, B. (2008). *Conocimiento y aprendizaje*. D.F., México: Universidad Iberoamericana.

López, N. (2001). *La deconstrucción curricular*. Bogotá, Colombia. Editorial Magisterio

Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid, España: Gedisa.

Moreno-Bayardo, M. G. (2011). *La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad*. Revista de la educación superior, XL(2)(158), 60-78.

OAU. (2012). La educación superior en México 2006-2012. Obtenido de Observatorio Académico Universitario (OAU) de la Universidad Autónoma de Baja California(UABC): <http://red-academica.net/observatorio-academico/2012/10/03/la-educacion-superior-en-mexico-2006-2012-un-balance-inicial/>

Puga, J. d. (2008). Relación de guías de estudio para el desarrollo de habilidades del pensamiento. Estudio experimental y microgenético (Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación Superior). Tepic, Nay., México: Universidad Autónoma de Nayarit.

Puga, J. d. (2015). Método de aprendizaje PUGAPRASTA. Metodología para desarrollar el pensamiento sistemático, crítico y complejo en procesos de aprendizajes colaborativos mediante la comprensión profunda de textos académicos. Tepic, Nay, México: Obra inédita todos los derechos reservados.

Rodríguez-Jiménez, Y. J. (Enero-Junio de 2009). La formación de docentes investigadores: lineamientos pedagógicos para su inserción en los currículos. Revista Teoría y Praxis Investigativa, 4(1), 25-30.

Villarini, Á. (2001). Teoría y práctica del pensamiento sistemático y crítico. Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento (OFDP). Río Piedras, P.R.: Biblioteca del pensamiento crítico.

Tendencias de la política educativa orientada al posgrado en México

Norma Liliana Galván Meza

N. Galván

Universidad Autónoma de Nayarit

N. Galván, (eds.). La Docencia Universitaria y la formación integral de los estudiantes. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2016.

12 Introducción

Actualmente las Instituciones de Educación Superior (IES) enfrentan importantes retos en la formación de profesionales en diferentes disciplinas con un desempeño ético, responsable, con sentido de responsabilidad social y coherente con los principios en los cuales se ha basado el currículum. Es así como las IES han enfrentado diversos retos que los llevan a plantear y replantear nuevas formas de ofertar la educación, las modalidades, y sobre todo, continuar diseñando oferta educativa en el siguiente nivel de formación, apuntando hacia la producción científica y la profesionalización que promuevan la generación de conocimiento y posterior divulgación.

En este sentido, las políticas públicas que a nivel federal se han establecido para el fomento al posgrado en México, cada vez más apuntan hacia el cumplimiento riguroso de estándares académico – administrativos, tanto de carácter nacional como internacional. La política instrumentada por el organismo destinado a promover la creación de posgrados de calidad en el país ha marcado una ruta que en ocasiones pareciera que abre cada más la brecha para la creación, acceso y sostenimiento de los posgrados.

Por otro lado, la situación económica que actualmente enfrentan la mayoría de las instituciones públicas de educación superior en el país, tiene como repercusión directa que gran parte de éstas no cuenten con las condiciones idóneas para estar en posibilidades de cumplir con la mayoría de los estándares planteados y en consecuencia, no se acrediten como un programa de buena calidad de acuerdo al marco de referencia establecido.

En términos generales en este documento se trata de exponer un panorama general de lo que ha sido la evolución del posgrado en México, las principales fortalezas y dificultades, pero sobre todo cuales son los principales retos que la política educativa en materia de posgrado tiene por delante ante el escenario actual del país y las necesidades prioritarias en la generación de capital humano para el desarrollo regional y nacional de la investigación y la profesionalización en todas las áreas de conocimiento.

12.1 Desarrollo

La formación de recurso humano y el posgrado en México

En México, las últimas dos décadas han tenido un importante auge en cuestión de surgimiento y fortalecimiento de programas de posgrados, tanto especialidades, maestrías y doctorados. Dicho aumento contribuye de manera significativa en la generación y difusión de conocimiento científico (Robles, Aguilar y Jiménez, 2007). La explicación es sencilla, los centros de investigación y las IES han realizado esfuerzos por posicionar a los profesores-investigadores adscritos a cada una de ellas, en los Núcleos Académicos Básicos (NAB) de los programas de posgrado que ofrecen, ligándolos así a las Líneas de Generación y Aplicación de Conocimiento (LGAC) de los planes de estudio y con ello canalizando la mayor parte de la productividad hacia un esfuerzo individual y colectivo, con incidencia directa en los resultados del programa. Para ello, las IES han apostado en primera instancia a la habilitación de su planta docente, invirtiendo en programas de formación en posgrados nacionales e internacionales, que fortalezcan la docencia y la investigación en los programas de licenciatura y de posgrado.

Según Robles, Aguilar y Jiménez (2007), no entender la relación directa que existe entre el avance de la ciencia y el desarrollo y fortalecimiento de los posgrados seguirá propiciando que en las IES se continúen con algunas prácticas de simulación e incluso improvisación.

Lo anterior debido a que sin la generación y la difusión de conocimiento científico que se produce en los diferentes planes se puede perder de vista uno de los principales propósitos de la educación en estos niveles educativos con el desarrollo de investigaciones y proyectos que proporcionan explicaciones y posibles soluciones a diversas problemáticas del país.

No obstante, en un estudio realizado por el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado A.C. en 2013, titulado Diagnóstico del posgrado en México, ocho estudios de caso coordinado por Serna, Cabrera, Pérez y Salinas, señala que “una de las debilidades del México actual es la escasa formación de recursos humanos altamente calificados” (p.17). Lo anterior explica que los esfuerzos que se han realizado en este sentido no han sido del todo eficientes, pues el mismo documento refiere una cita del Reporte de Competitividad Mundial de 2011-2012 donde se identifican como principales deficiencias en la formación de recurso humano principalmente la baja tasa de cobertura que se registra en nivel superior, la mala calidad en la enseñanza de las matemáticas y ciencias como lo evidencian sus resultados, así como la mala calidad del sistema educativo mexicano en términos generales.

De esta problemática surge una implicación con repercusiones en aspectos más globales, de acuerdo a esta restricción en la formación de capital humano altamente calificado y la generación de investigadores, pues también se ve limitada la capacidad para entender y atender necesidades y problemáticas en el país, así como “la capacidad para hacer aportaciones al avance del conocimiento y su aplicación en el desarrollo de innovaciones y aun para usar y adaptar las nuevas tecnologías que se crean y comercializan en un mundo globalizado” (Serna, Cabrera, Pérez y Salinas, 2013, p.18)

La política pública en torno a la formación en los posgrados en México.

Uno de los puntos centrales que hay que analizar cuando se trata de posgrado en el país es acerca de su función y por ende, su importancia. El propósito de esta opción es la formación recursos humanos que se capacitan en una disciplina o área de estudio de manera especializada, profesionalizante y generadora de conocimiento científico e innovaciones tecnológicas (Serna, Cabrera, Pérez y Salinas, 2013) De ahí que en los últimos años gran parte de las IES del país se han esforzado por incorporar como parte de su oferta académica posgrados profesionalizantes y de investigación, en un intento de renovar y especializar sus plantas docentes, además del beneficio integral que ofrece para las demandas de la sociedad actual.

Por su parte, Del Val (s.f.) menciona respecto al posgrado, la ciencia y la tecnología que “las políticas públicas aplicadas en México evidencian una visión acotada del potencial y del papel estratégico que la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura pueden desempeñar para orientar el rumbo del país, fortalecer la cohesión social y estimular el crecimiento económico sobre bases sólidas” (p. 19) En este sentido y de manera coincidente con el Reporte de competitividad mundial citado en párrafos anteriores, pareciera que el planteamiento de las políticas públicas enfocadas al posgrado en México impulsado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología no ha tenido el impacto esperado en relación a la inversión realizada; por otro lado, las IES no han contado con las capacidades institucionales suficientes para trabajar en sintonía con estas políticas.

El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología desde hace cuatro décadas se ha convertido en el principal ente encargado de establecer la política pública respecto a la producción y promoción de la ciencia y el desarrollo e innovación tecnológica, así como de la construcción y consolidación del sistema de posgrados reconocidos que existe en el país. Entre algunos de los programas que se han diseñado para estos fines a lo largo de estas décadas se encuentran el Padrón de Excelencia, Padrón de Fortalecimiento del Posgrado Nacional, el Programa Nacional de Posgrados de Calidad, Padrón Nacional de Posgrados, Sistema Nacional de Investigadores, entre otros.

Sin embargo, al tiempo que apertura estos programas, también se establece una política de evaluación permanente de cada uno de ellos, en donde mediante los marcos de referencia, se demuestra y evidencia el cumplimiento de los indicadores requeridos (Robles, Aguilar y Jiménez, 2013).

En diciembre de 2008 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el “Programa Especial de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en donde se establecían estrategias encaminadas al incremento en la formación de recurso humano para la atención de necesidades específicas y por otro lado, el incremento a la inversión para el fortalecimiento del posgrados de calidad en el país (Serna, Cabrera, Pérez y Salinas, 2013) Según estos autores en el diagnóstico elaborado, dicho fomento y apuesta a la calidad en el posgrado se ha hecho evidente desde los 80’s por el mismo CONACYT, identificando desde entonces:

“bajos índices de graduación y eficiencia terminal, altos índices de deserción, profesores con bajo perfil y baja productividad científica, elaboración improvisada de los planes de estudio, gran número de programas en la misma disciplina, áreas de investigación deslindadas de las necesidades del país, así como la falta de infraestructura (biblioteca, laboratorios)”(p. 20)

Si bien es cierto, algunos de los problemas identificados en dichos diagnósticos ya se han cubierto por parte de las IES, para cumplir con los parámetros establecidos en los marcos de referencia para los posgrados de calidad se requiere de un mayor impulso institucional, así como la apuesta a la vinculación y colaboración académica nacional e internacional.

A decir verdad, aun cuando este diagnóstico se realizó hace dos décadas, la mayoría de las limitantes se pueden continuar observando en parte de los posgrados nacionales, por ejemplo las relacionados con la eficiencia terminal que aunque se ha tratado de solventar con la oferta de becas de manutención y la dedicación exclusiva, diversos factores endógenos y exógenos impiden en muchos casos que se cumpla con el porcentaje establecido por CONACYT. Por otro lado, la baja productividad científica y el bajo perfil de los profesores se ven limitados al no contarse personal ni individualmente con los recursos financieros o académicos para brindar y promover entre los profesores su mejora profesional; son recurrentes las quejas que se escuchan sobre la ausencia de bolsas suficientes para poder acudir a congresos de investigación, a estancias académicas o de investigación y que éstas se vean traducidas en intercambio, cooperación y productividad colegiada que eleve este indicador. En el caso de la infraestructura se siguen teniendo problemas de financiamiento para rehabilitar o construir espacios acordes a las necesidades del posgrado.

No obstante, mediante concursos y evaluaciones para acceder a fondos estatales, federales e incluso internacionales que apoyan el financiamiento de los diversos rubros que permiten un adecuado funcionamiento de los posgrados, los programas han conseguido marcar pautas y consolidarse, incidiendo en la gran mayoría de los rubros a atender. Por ejemplo con el apoyo de Fondos Mixtos CONACYT, se contribuyó a que disminuyera la concentración de posgrados en el centro del país, pues en 1991 de tener el 47.3% de los programas se bajó en 2011 al 27.3%, permitiendo el surgimiento y consolidación de posgrados en las diversas regiones del país para apoyar a la resolución de necesidades particulares identificadas en dichas zonas. Entre algunos de los rubros que se apoyan con este fondo están: becas de manutención, habilitación de talleres o espacios especializados, estancias de investigación, asistencia a eventos académicos por parte de profesores y estudiantes, participación de profesores externos a colaborar en actividades académicas y/o de investigación en el programa, adquisición de equipo de cómputo, especializado y material bibliográfico, entre otros.

El esfuerzo de estas políticas ha sido realmente interesante, sin embargo, aún con grandes retos y expectativas, pues para 2011 y 2012 “apenas el 12% de las instituciones que imparten programas educativos de posgrado en México están reconocidas por el PNP. Esto significa que solo 125 instituciones de las 1,027 instituciones que cuentan con programas de posgrado son reconocidas por el PNP” (Serna, Cabrera, Pérez y Salinas, 2013, p. 38) Para ese año, el 15.5% de los programas educativos de posgrado contaba con el reconocimiento de PNP.

Principales desafíos de las IES para la oferta y funcionamiento de posgrados

Hace 15 años el entonces director del Instituto Politécnico Nacional expresaba en relación a la formación en posgrado que ésta era responsable de:

“generar, asimilar, distribuir y redistribuir el conocimiento. Por esta razón los posgrados constituyen estrategias importantes para sustentar el progreso de las naciones, sobre todo en momentos en que el conocimiento se convierte cada vez más en un recurso indispensable para toda opción de desarrollo y de mejoramiento de las condiciones de existencia y convivencia humana” (Guerra, 2000, p. 2)

Lo anterior implicaría una real visión de los contextos sociales actuales y futuros, para en consecuencia, trazar una adecuada vinculación. No se requiere que sea solo el recurso humano el que se apropie del conocimiento científico y las estrategias para el desarrollo tecnológico, sino que tanto el conocimiento como las estrategias se incorporen se adhieran al recurso humano potenciándolo y propiciando un movimiento y cambio permanente en pro de la vanguardia de los sistemas educativos y la sociedad.

Ahora bien, entre los grandes desafíos que enfrenta el posgrado, como ya se ha señalado, para las IES, en especial las de naturaleza pública, actualmente y en los próximos años, entre las principales dificultades se encontrará el cumplimiento de los criterios relacionados con los procesos de formación y habilitación de los profesores que conforman los núcleos docentes, de la misma manera que la movilidad académica, pues los recursos económicos y bolsas de financiamiento institucionales destinadas a este fin cada vez son más escasos; de tal manera que esto tenga repercusión de manera directa en la productividad académica individual y colectiva, debilitando otros criterios más que forman parte del marco de referencia con el que son evaluados. La infraestructura y el apoyo para movilidad de los estudiantes, por mencionar algunos otros, son algunas de las limitantes que seguirán siendo el principal freno en la ejecución de esta política.

Según Del Val (s.f.), como parte de esa insuficiente formación de capital humano calificado para realizar investigación científica y desarrollo tecnológico, en México por cada millón de habitantes se cuenta con solo 353 investigadores. De ahí que “hacer que los educadores se formen en el posgrado es garantizar una gran capacidad reproductiva del saber actualizado y la transmisión de conocimientos que corren al parejo de los adelantos tecnológicos y los desafíos sociales” (Guerra, 2000, p. 3)

Aun cuando en 2007 la matrícula en el posgrado se distribuía de esta forma: especialidades 24.4%, Maestrías 71.6% y Doctorado 4%; en 2010 ya se empieza a observar un crecimiento notable particularmente en lo que se refiere a matrícula de doctorado, llegando del 4 al 8% de la matrícula registrada (Robles, Aguilar y Jiménez, 2013). Uno de los grandes aciertos en las líneas estratégicas de CONACYT desde algunos años ha sido el establecimiento de políticas públicas diferenciadas para las regiones en las que se divide el país, pues las problemáticas y necesidades en cada uno de esos contextos requieren ser atendidas desde miradas muy específicas. Con programas como Fondos Mixtos y FORDECYT por ejemplo se han podido financiar proyectos y posgrados que difícilmente se hubieran realizado en condiciones distintas.

El reto es promover el incremento en el presupuesto para la promoción de la ciencia y la tecnología, no solo desde la política federal o estatal, sino desde las propias instituciones educativas, pues no se puede desestimar que invertir en ello repercute en todos los niveles y funciones de las instituciones y contribuyendo a la sociedad. Este mismo impulso deberá sentirse en el fortalecimiento de posgrados de diferentes disciplinas y modalidades, permitiendo el acceso de personas que tengan las posibilidades de incidir en la resolución de necesidades y problemáticas desde su entorno de trabajo, desde los centros de investigación, en los campos específicos de estudio, en una real vinculación entre sociedad, academia y sector productivo.

12.2 Conclusiones

Con lo expuesto anteriormente, en términos generales se puede apreciar cómo las estrategias de impulso al posgrado en México han ido de menos a más. El esfuerzo sin embargo, debe potenciarse desde diferentes frentes. De ahí que sea momento oportuno de repensar y considerar posibilidades, alternativas, horizontes hacia donde deben o deberían apuntar los posgrados en México y en la región, con miras a la efectiva y justa intención de formar recurso humano que contribuya verdaderamente al desarrollo tan necesario del país desde diferentes enfoques y miradas. No mirando solo el presente, sino los desafíos que se encuentran por venir y que como individuos e instituciones responsables que convergen en una sociedad podemos afrontar.

Los próximos años serán determinantes para la consolidación de los programas que actualmente ya cuentan con un registro en el Padrón de programas de calidad. Lo será también para las instituciones, públicas y privadas, que permanentemente están aportando ideas para la generación y aplicación del conocimiento mediante el diseño de programas pertinentes, con rigor académico, de investigación; asimismo las autoridades correspondientes deberán estar atentas para que cualquier institución que no persiga estos fines con la oferta educativa, cese en el afán de masificar incrementando su matrícula con fines meramente lucrativos, en lugar de buscar la cualificación y el beneficio para la sociedad.

El reto no es solo contar con más becas, con más programas de posgrado, con más investigadores y financiamiento de proyectos, sino reflexionar sobre la manera en que se realiza la transferencia tecnológica hacia donde realmente se requiere.

12.3 Referencias

Del Val, E. (s.f.). Educación superior; ciencia y tecnología en México. Tendencias, retos, prospectivas. Revista de la Universidad de Méxicop. 11-23

Guerra, D. (2000). Tendencias y perspectivas del posgrado ante la globalización. Revista de la Educación Superior, 27, p. 1-5 Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista108_S1A1ES.pdf

Robles, S., Aguilar, C. y Jiménez, R. (2013). El posgrado y la difusión de la ciencia en México. Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo Educativo. 10. Recuperado de <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDESECUNDARIO/article/viewFile/603/590>

Serna, M., Cabrera, J.M., Pérez, R. y Salinas, M. (2013). Diagnóstico del posgrado en México, ocho estudios de caso. México: COMEPO

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 Frómeta -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 Marão- 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 Cóndor- 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

