



Procesos de formación

Héctor Torres Ríos
Gabriela Alvarado Zermeño

(Coordinadores)

● Colección: Investigación sobre Evaluación
y Gestión educativa ●

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT

M.C. Jorge Ignacio Peña González
Rector

M.C. José Ángel González Rodríguez
Secretario de Rectoría

Lic. Magaly Sánchez Medina
Directora de la Editorial

Mtra. Xóchitl Castellón Fonseca
Coordinadora del Área de Ciencias Sociales y Humanidades

Mtra. Margarete Moeller Porraz
Directora de la Unidad Académica de Educación y Humanidades

PROCESOS DE FORMACIÓN

Título de la Colección:

Investigación sobre Evaluación y Gestión Educativa

Coordinadores del Volumen:

Héctor Torres Ríos

Gabriela Alvarado Zermeño

Diseño de portada:

Diana Pérez Navarro

Primera Edición Febrero 2019

Derechos reservados a la ley

© Universidad Autónoma de Nayarit

Ciudad de la Cultura Amado Nervo

Boulevard Tepic-Xalisco S/N

C.P. 63190

Tepic, Nayarit. México

Teléfono (311) 211-8800.

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin previa autorización, por escrito, de los dueños de los derechos reservados.

ISBN Obra Completa: **978-607-8482-17-7**

ISBN Volumen: **978-607-8482-21-4**

Publicado y hecho en México.

ÍNDICE

	Pág.
<u>PRESENTACIÓN</u>	4
 <u>La importancia de las competencias en la formación profesional. Una reflexión desde la mirada de los docentes y egresados normalistas (Ma. Hilda Vergara Alonso)</u>	5
 <u>La intención emprendedora en los estudiantes de los programas de Contador Público, Licenciado en Administración, Medicina Veterinaria Zootecnista y Agronomía de la Universidad de Colima y su relación con las variables motivación, riesgo y familiares empresarios (Luis Enrique Valdovinos Díaz, Alberto Becerril Antúnez, Osdy Alejandro Mejía Gallardo)</u>	16
 <u>La colegialidad en los procesos de formación. Un espacio de diálogo y aprendizaje en la Escuela Normal (Ma. Hilda Vergara Alonso, Jesús Ramírez Bermúdez, Edith Araceli Jaramillo Martínez)</u>	29
 <u>Significado del ejercicio investigativo de los psicólogos en formación del semillero psicología y sociedad, visto desde la Teoría de los estilos de pensamiento de Robert Sternberg (Jackson Arley Acevedo Clavijo, Olga Mariela Mogollón Canal)</u>	40
 <u>Formación para el éxito a lo largo de la vida. Diversidad, incertidumbre y felicidad (Jesús Antonia Zusuki Lugo, Mireya Ramos Sámano, Noemí Morales Carrillo)</u>	51

PRESENTACIÓN

El libro que ahora tiene en sus manos, titulado *Procesos de Formación*, representa un esfuerzo por difundir reflexiones y resultados de investigaciones de docentes, investigadores y estudiantes sobre los procesos educativos formales, no formales e informales.

El contenido de esta obra, por demás interesante, trata sobre la problemática de los procesos de formación de estudiantes y maestros. Es muy conocido que la formación de sujetos está íntimamente vinculada con variables como la preparación de los profesores, la selección de alumnos, la ausencia de políticas, la falta de programas para elevar la calidad académica, la falta de equipo, la ausencia de investigación educativa, el mal estado de las instalaciones, el atraso en los planes de estudio y la insuficiencia de recursos financieros, entre otros factores. Para dar respuesta a algunos de estos problemas, se presentan en el libro reflexiones en torno a las competencias docentes, estudiantes emprendedores, la formación de investigadores, la planeación didáctica y más.

Deseamos que el contenido de esta publicación provoque reflexiones y análisis, que promuevan semilleros de investigación y nuevos investigadores que den respuesta a los problemas de formación de maestros y estudiantes.

La importancia de las competencias en la formación profesional. Una reflexión desde la mirada de los docentes y egresados normalistas

Ma. Hilda Vergara Alonso

INTRODUCCIÓN

La escuela Normal está cada vez más centrada en la atención del estudiante como persona que se construye en el proceso de aprendizaje profesional, en la formación de profesionales competentes y comprometidos con la educación de nuestro país y el desarrollo social, lo que constituye una preocupación y un motivo necesario del que ocuparse.

La necesaria búsqueda de fortalecer la autonomía en los alumnos, como una habilidad para actuar, formar y conducir planes de vida y proyectos personales y al mismo tiempo afirmar derechos, intereses, límites y necesidades que les permita desarrollar diversas **competencias genéricas o profesionales** y considerando las distintas disciplinas relacionadas con su profesión, los conocimientos que se construyen en relación a los contextos culturales en que se desenvuelven.

Las competencias profesionales expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica. Estas competencias dejan ver los comportamientos asociados a desempeños comunes, a diversas ocupaciones y ramas de actividad productiva y que el Proyecto Tunnicliffe deja claro en su contexto, en la formación de profesionales en las distintas instituciones de Educación Superior.

Explorando el nuevo contexto

Hoy día la sociedad y las organizaciones educativas están envueltas en un complejo proceso de transformación permanente. Una transformación que no ha sido proyectada y que está afectando seriamente a las escuelas Normales, las formas de trabajo, las formas de relación, los aprendizajes y la formación de los futuros docentes. Asimismo, el desarrollo económico y social experimentado en la última década del siglo XXI, así como la creciente y dinámica globalización de los mercados mundiales, que permite el libre intercambio comercial y cultural entre países disímiles, obliga a que las escuelas Normales orienten sus propósitos educativos a la formación de sujetos integralmente desarrollados, creativos-generativos de conocimiento, con habilidades y competencias para enfrentar los desafíos emergentes de la globalización y participar de forma creativa e innovadora en la solución de los problemas sociales y de las exigencias constantes de la

educación básica. En este sentido los futuros docentes deben tener mayores conocimientos en materia educativa y que puedan competir al más alto nivel de calidad. La exigencia de contar con una educación de mayor calidad es una demanda de la sociedad posmoderna, un imperativo del exigente mundo en que estamos inmersos, el cual ha creado la urgente necesidad de que el trabajo académico de los profesores sea mucho más eficiente, para lo cual se requiere de mayor preparación.

En este sentido dice Bravo (2006) que en la sociedad del conocimiento y de la información, es también la “sociedad del aprendizaje”. Esta idea sitúa inmediatamente la educación en un contexto más amplio: el proceso ininterrumpido de aprendizaje permanente, donde los alumnos normalistas necesitan ser capaces de manejar el conocimiento, ponerlo al día, seleccionar lo que es apropiado para un determinado contexto, aprender continuamente y comprender lo aprendido de tal manera que pueda adaptarse a situaciones nuevas y cambiantes.

Un acercamiento al concepto de competencia

La formación en competencias es uno de los objetivos esenciales de la escuela Normal hoy día; sin embargo, es interesante destacar que el interés por ellas no surge en el contexto de la educación, sino en el mundo del trabajo en 1870. McClelland (1973) desarrolla el constructo de competencia, como aquella característica subyacente en una persona que le permite demostrar su desempeño, en un determinado puesto, rol o situación, él diferenció entre personas con desempeño excelente y personas con desempeño promedio.

En la década de los 90's, en el marco del Proceso de Convergencia Europea de la Educación Superior, se plantea la importancia de las competencias aplicado al campo de la Educación Superior. Se inicia así el Proyecto Tunning, orientado a establecer un referente de comparabilidad de la formación profesional con base en competencias. (Bravo, 2006) dice que el proyecto se centra en los sistemas educativos sino en las estructuras y el contenido de los estudios, a partir de este momento los diversos sistemas educativos han retomado el enfoque educativo por competencias, como eje para reorganizar niveles y modalidades educativas, como ha sucedido con el Sistema Educativo Mexicano.

El concepto de competencia remite a la idea de aprendizaje significativo, donde la noción tiene múltiples acepciones (la capacidad, expresada mediante los conocimientos, las habilidades y las actitudes, que se requieren para ejecutar una tarea de manera inteligente, en un entorno cambiante y en otros contextos). La competencia toma en cuenta el contexto, es el resultado de un proceso de integración de los conocimientos adquiridos, está asociada con criterios de ejecución o desempeño e implica en todo momento responsabilidad.

La noción de competencia

Las competencias aluden directamente a las capacidades y habilidades de una persona, que son necesarias desarrollar a través de la formación inicial. Los alumnos hoy día en una sociedad en constante cambio, en un proceso de globalización y el conocimiento como elemento prioritario y central en la economía y el desarrollo de las naciones, deben ser capaces de hacer uso de las estrategias para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida. No podemos descartar la necesidad de un saber hacer con saber y con conciencia.

El fortalecimiento de las competencias en los alumnos implica un reto constante, porque a través del conocimiento debe saber hacer y estar, tomar decisiones en la mejora de su práctica, saber qué hacer en situaciones de riesgo constante en el contexto de la vida cotidiana escolar. El favorecer constantemente sus competencias permite que se den cuenta de la realidad educativa que vive nuestro país, dar propuestas de mejora en la educación de los niños y jóvenes. Hoy día se enfrentan a múltiples situaciones y problemáticas del mundo posmoderno, la competencia en el mundo laboral, educativo, cultural hacen que su actuar sea más concreto y pertinente.

En este sentido, no es una tarea fácil acotar el concepto de competencia, en cada definición existen supuestos previos, diversos niveles de abstracción en el proceso de interpretación y análisis. Esta diferenciación, implica diferentes parámetros y referencias de comparación, provoca que el resultado de este proceso conceptual, sea diferente. Además, en las definiciones sobre competencia se incluyen otros conceptos como: destreza, habilidad, capacidad y aptitud que por sí mismos resultan en la mayoría de las veces ambiguos o incluyen en su seno dificultades de comprensión. Esto nos lleva a plantear algunos conceptos desde distintas miradas:

Una competencia desde Belisle y Linard, citados por Tejeda (2000) es, la “Capacidad de un individuo para realizar una tarea profesional según ciertos estándares de rendimientos, definidos y evaluados en unas condiciones específicas, a partir de un método de descomposición de funciones y tareas en niveles y unidades de comportamiento observables, adecuados de criterios precisos de rendimiento”. Esta, está compuesta por un conjunto de recursos de rendimiento y de la capacidad de los individuos de generar ciertos comportamientos observables para la mejora del trabajo o producto en el contexto de una organización.

Mientras que Le Boterf, también citado por Tejeda (2000), manifiesta que una competencia “...resulta de un saber actuar. Pero para que ella se construya es necesario poder y querer actuar”, él resalta la importancia y las actitudes que contribuyen a que los individuos realicen actuaciones adecuadas y responsables, el querer hacer las cosas bien desde la primera vez.

Las competencias, son descripciones de los aprendizajes de los estudiantes incluyendo múltiples ingredientes (recursos cognitivos de diversa naturaleza,

personales, sociales, valores), implican la capacidad de movilizarlos e integrarlos, en orden a definir y responder adecuadamente a situaciones o problemas complejos en contextos relativamente bien definidos, tomando en consideración criterios sociales y éticos establecidos (Escudero, 2008).

En el contexto de la enseñanza en la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl, pensar en el desarrollo de las competencias y los aprendizajes entendidos se pueden abrir vías de posibilidad, pero sólo a condición de ir más allá del discurso de la propuesta de la Reforma Curricular y los análisis propiamente centrados en las competencias. Las competencias, no nos pueden llevar a desconocer y ni siquiera minimizar las cuestiones perennes, que hay que despejar al diseñar los contenidos y los procesos de enseñanza en el contexto del salón de clases. Los docentes en formación deben tener una visión global sistémica, capaz de diseñar visiones globales de la realidad educativa, en particular de la Educación Básica.

¿Por qué son importantes las competencias en la formación profesional de las estudiantes Normalistas?

Hoy día estamos viviendo en un mundo globalizado y posmoderno, capaz de cambiar las formas de ser y pensar en cada momento. En el contexto educativo las competencias centran el protagonismo en quien está aprendiendo, porque es quien tiene que irse haciendo competente para la vida. Es decir, argumenta Bravo (2014), por resultados del aprendizaje queremos significar el conjunto de competencias que incluyen conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje y que tengan mayor probabilidad de obtener buenos resultados en diversas áreas del conocimiento y el mundo laboral.

El aprendizaje está centrado en el alumno, esto es, en las necesidades y conocimientos de los alumnos, más que en aspectos externos a ella. En lo referente a la autonomía, las alumnas tienen criterios para saber si han hecho bien o mal una determinada tarea y no necesitan del profesor -que desaparecen de su vida en un determinado momento-, dice una alumna -¡No necesitan decirme si lo hice bien o mal, si estoy en lo correcto o si me equivoqué!, nos preguntamos qué tan ciertas y seguras están de esto.

En repetidas ocasiones, son capaces de tomar decisiones en su formación académica, por ejemplo, cuando se revisa sus aportaciones teóricas y prácticas, es decir, el primer acercamiento hacia su problemática a trabajar en su proyecto de investigación en el Curso de Herramientas Básicas para la Investigación Educativa, de la Licenciatura en Educación Preescolar, que se imparte en el Nuevo Plan de Estudios 2012, en la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl, algunas de las alumnas asistieron a la asesoría, la mayoría no. Esto ocasionó diversas interpretaciones y acusaciones en torno a la representante del grupo, ¿Dónde quedó el sentido de la responsabilidad?, otras reconocieron la falta de compromiso ¡Me fui,

asumo mi responsabilidad!, algunas se quedaron calladas y al mismo tiempo se miraron en complicidad.

Manifiestan un autodesarrollo, ello implica ser más competentes, no tener mayor información enciclopédica y como alumnos preguntarse: ¿aprendo porque quiero ser competente para...? *versus* ¿aprendo porque me toca hacerlo, porque van a calificarme, porque debo aprobar un curso o...?

Para las estudiantes el logro de las competencias debe ser importante, porque cada vez más rápido cambia la información y se desactualiza de acuerdo al contexto de lo aprendido; porque sienten que realmente se están preparando para la vida.

Un alumno es competente cuando conecta sus aprendizajes con el entorno escolar y extraescolar, y que no estudian solo para aprobar un curso o un taller o pasar de un semestre a otro; porque deben ir adquiriendo herramientas para resolver problemas y conflictos de la realidad educativa del país, en específico de su práctica en el jardín de niños en el contexto de la Educación Básica, en contraposición a problemas escolares que son o parecen ficticios o sin sentido; porque le encuentran respuesta más pronto a la pregunta reiterativa: "¿Esto para qué sirve, profesora? ¿Mi problema es la diversidad? ¿El lenguaje de los niños? ¿La inclusión qué?".

Los alumnos deben integrar, "...diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético", con la simple meta de contribuir a su desarrollo personal y profesional y el afianzamiento del tejido social (Tobón, 2008).

Las competencias profesionales expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica y se forman al integrar conocimientos, habilidades y valores (Figura 1), necesarios para poder ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales.

Figura 1. Competencias profesionales.



Fuente: Acuerdo 650.

Las competencias desde la mirada de los docentes y egresados de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl

En el Acuerdo 650 se plantea que las competencias genéricas expresan desempeños comunes que deben ejercer y demostrar los egresados de los diversos programas de Educación Superior (SEP, 2012). Estas competencias dejan ver los comportamientos asociados a desempeños comunes a diversas ocupaciones y ramas de actividad productiva como analizar, planear, interpretar, negociar entre otros, que permiten la organización y agrupación de profesionales de la educación, técnicos y profesionistas.

Victorino y Medina (2008), manifiestan que el proyecto Alfa Tuning, retoma los conceptos básicos y metodología del proyecto *Tuning Educational Structure in Europe*, en él se especifica sobre las *competencias genéricas* (Cuadro 1), se busca identificar aquellos atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación y que son considerados importantes por la sociedad además de ser comunes a todas o casi todas las titulaciones de los profesionales de las diversas disciplinas.

Cuadro 1. Competencias Genéricas para la Educación Superior.

COMPETENCIAS GENÉRICAS	DE CARÁCTER TRANSVERSAL
INSTRUMENTALES	Capacidad de análisis y síntesis
	Capacidad de organización y planificación
	Conocimientos de una lengua extranjera
	Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio
	Capacidad de gestión de la información
	Resolución de problemas
	Toma de decisiones
PERSONALES	Trabajo en equipo
	Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar
	Trabajo en un contexto internacional
	Habilidades en las relaciones interpersonales
	Reconocimiento a la diversidad y a la multiculturalidad
	Razonamiento crítico
	Compromiso ético
SISTÉMICAS	Aprendizaje autónomo. Aprender a Aprender
	Adaptación a nuevas situaciones
	Creatividad
	Liderazgo
	Conocimiento de otras culturas y costumbres
	Iniciativa y espíritu emprendedor
	Motivación por la calidad
	Sensibilidad hacia temas medio-ambientales

Fuente: Proyecto Tuning Europa.

Las miradas de los docentes en relación a las competencias

En este sentido los docentes declaran una diversidad de ideas en torno a las implicaciones del trabajo por competencias en el nuevo y anterior currículo, (Plan de estudios 1999 y Plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Preescolar). Manifiestan que el enfoque educativo por competencias posee ciertas ventajas que le otorgan relevancia en los procesos educativos en el contexto escolar, como cualquier otro enfoque tiene ventajas y limitaciones. La incorporación del enfoque al trabajo en el aula requiere de cambios significativos e importantes tanto en el diseño curricular, la práctica docente en la evaluación y la gestión institucional.

Algunos argumentan que es un reto que exige nuevas y novedosas estrategias de formación para la docencia: “en mi práctica docente ha implicado un cambio en tiempo y forma, donde tengo que modificar mis planeaciones, mis objetivos yendo más a las necesidades de los alumnos y su capacidad de pensamiento reflexivo y resolución de problemas”. Otros dicen que el enfoque educativo por competencias posee ciertas ventajas que le otorgan relevancia en los procesos educativos actuales, es un reto que exige nuevas y novedosas estrategias de formación para la docencia:

En una conversación con una profesora, manifiesta que la formación por competencias, posee ciertas ventajas que le otorgan relevancia a los procesos educativos actuales. Formar por competencias es un reto, que exige nuevas y novedosas estrategias de formación para la docencia. Al mismo tiempo hace notar, “... mi práctica docente ha significado mucha inversión en tiempo, ya que he tenido que cambiar mi forma de dar clase. Además me he tenido que actualizar en el uso de la computadora. Me preocupa que los alumnos se olviden de ser buenos receptores, y que cada vez les cueste más trabajo concentrarse en una lectura” (2011).

Cambiar las formas de pensar y de actuar, implica cambios de paradigmas en relación a la práctica educativa en las escuelas Normales. Poner en práctica un profesionalismo interactivo, que nos lleve a reconocer las formas de actuar en el contexto escolar. En este sentido “...debemos aprender que la búsqueda de la verdad necesita la búsqueda y elaboración de meta-puntos de vista que permitan la reflexividad...” (Morin, 1999, p. 20) ante lo real y lo cultural, ante lo educativo y lo social, hay que aprender a enfrentar la incertidumbre puesto que vivimos en una época cambiante, donde todos, las cosas y elementos están ligados a la realidad educativa y de aprendizaje de los alumnos. El trabajo académico por competencias hace que el enfoque académico permita al docente ser facilitador de aprendizaje en el alumno potenciando, las capacidades, y habilidades, en el desarrollo continuo de sus competencias.

La mirada de los egresados en torno a las competencias exigidas

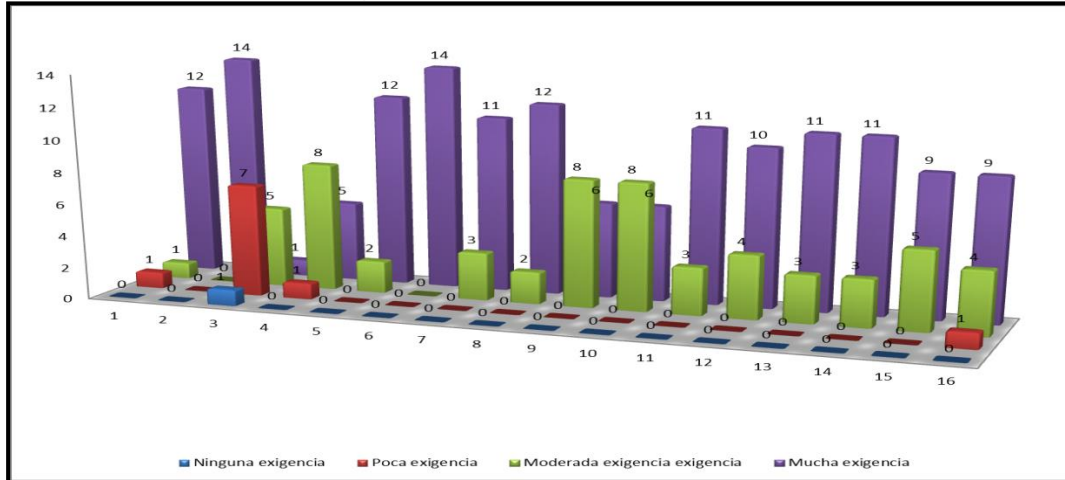
En el estudio a egresados de la generación 2006-2010, de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl, se vierten los resultados en este ensayo, que a través de cuestionarles sobre las “**Exigencias del desempeño profesional cotidiano del trabajo**” en el Jardín de Niños donde laboran actualmente, y con el objetivo de conocer el grado de exigencia de las competencias adquiridas y las que posee como profesional de la educación se aplicó una diversidad de indicadores, que posibilitó reconocer sus miradas.

Dicen que sus empleadores les exigen en gran medida competencias profesionales y genéricas en el contexto de su práctica docente. Es decir ellas deben tener **competencias instrumentales** (Ver cuadro 1, 2 y gráfica 1), de orden metodológico, esto es poseer la capacidad de análisis y síntesis, de orden y planificación didáctica esta se traduce en la intervención docente, selección y organización de los contenidos de aprendizaje, metodología, recursos de trabajo y la evaluación de los aprendizajes de los niños. El 85.71% debe tener la habilidad de tomar decisiones adecuadas, pertinentes y encontrar soluciones ante cualquier problemática, en este espacio también debe saber coordinar y dirigir el trabajo de manera eficiente.

Las competencias personales (Cuadro 2 y gráfica 1) son prioritarias para el trabajo en el jardín de niños. Las relaciones interpersonales, la disposición para aprender constantemente y el compromiso ético. En un 71.43% se le exige constantemente establecer relaciones interpersonales con los niños y docentes en el contexto del aula y escolar. Al 64.28% (9 alumnas) les exigen habilidad para reconocer el valor y significado de su profesión en la sociedad. El 85.71% de las egresadas encuestadas dicen que es mucha la exigencia en torno a la aplicación del conocimiento aprendido durante su formación inicial.

En las Competencias sistémicas, que se manifiestan en el aprendizaje autónomo, se exige en un 78.57% (11 egresadas) la creatividad e innovación en el diseño de sus materiales didácticos, las nuevas formas de ejercer la docencia y los procesos de transmisión del conocimiento a los niños en los diversos contextos de su práctica, el liderazgo que ejerce es importante para una práctica de calidad y de gestión.

Gráfica 1. Exigencias al desempeño (Competencias).



Fuente: construcción propia.

Cuadro 2. Exigencias al desempeño (Competencias).

INDICADORES	Grado de exigencia				Total
	Ninguna Exigencia 1	Poca Exigencia 2	Moderada exigencia 3	Mucha Exigencia 4	
1. Conocimientos generales (formación común)	0	1	1	12	14
2. Conocimientos especializados en la educación y educación preescolar (formación específica)	0	0	0	14	14
3. Conocimientos de lengua extranjera	1	7	5	1	14
4. Habilidad para el manejo de las TIC's	0	1	8	5	14
5. Habilidad para la aplicación del conocimiento	0	0	2	12	14
6. Habilidad para la planificación didáctica (Intervención docente; selección y organización de los contenidos de A., metodología, recursos, evaluación entre otros)	0	0	0	14	14
7. Habilidad para tomar decisiones	0	0	3	11	14
8. Habilidad para encontrar soluciones	0	0	2	12	14
9. Habilidad de coordinación y dirección	0	0	8	6	14
10. Habilidad administrativa	0	0	8	6	14
11. Disposición para aprender constantemente	0	0	3	11	14
12. Habilidad para las relaciones interpersonales	0	0	4	10	14
13. Creatividad e innovación educativa en el contexto escolar	0	0	3	11	14
14. Habilidad y dominio de los propósitos de la educación Preescolar en su práctica docente	0	0	3	11	14
15. Capacidad para dar respuesta a las condiciones sociales de la escuela donde labora	0	0	5	9	14
16. Habilidad para reconocer el valor y el significado de su profesión en la sociedad (Identidad profesional y ética)	0	1	4	9	14

Fuente: construcción propia.

De la importancia de comprender la necesaria unidad entre competencias genéricas y específicas en el proceso de formación en la Licenciatura en Educación Preescolar. Se hace necesario destacar dos ideas esenciales de lo que manifiestan las egresadas:

- La adquisición de sentido de las competencias genéricas en el contexto profesional se produce en la medida en que los valores de dichas competencias se vinculan al desempeño profesional.
- Las situaciones de aprendizaje profesional que se diseñan y se ponen en práctica en el contexto deben potenciar simultáneamente el desarrollo de competencias genéricas y específicas.

CONCLUSIONES

Concluimos que, cambiar las formas de pensar y de actuar, implica cambios de paradigmas en relación a la práctica educativa en las escuelas Normales. Poner en práctica un profesionalismo interactivo, que nos lleve a reconocer las formas de actuar en el contexto escolar y el fortalecimiento constante de las competencias en los futuros docentes de las escuelas Normales. En un Plan de estudios orientado por competencias, el perfil de los docentes en formación al finalizar su educación escolar sirve para especificar los tipos de situaciones que los egresados tienen que ser capaces de resolver de forma eficaz al final de su educación y en la práctica educativa.

El reto que nos queda es proponernos mejorar nuestras competencias para contribuir a que nuestras y nuestros estudiantes y egresados, día a día, semana a semana, sean cada vez unas personas más competentes, conscientes de que en la sociedad del conocimiento las competencias irán cobrando cada vez más importancia. De esta manera, podremos afirmar con el autor de Fausto "aquel cuyo personaje decía que todo lo he aprendido, todo lo he estudiado con infinito esfuerzo", "que no basta saber, se debe también aplicar, que no es suficiente querer, se debe también hacer".

BIBLIOGRAFÍA

- Bravo S. (2006). Competencias proyecto Tuning-Europa Tuning-América Latina. UNESCO, Bogotá: NHBS/MTC.
- Escudero M. J. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. En Red U. Revista de Docencia Universitaria, número 1, Junio. Recuperado de [http:// www.redu.um.es/Red_U/1/](http://www.redu.um.es/Red_U/1/) el 11 de agosto de 2011.
- Marcelo, G. C. (2011). Aprender a enseñar en la sociedad del conocimiento. Recuperado de <http://www.ucm.es/BUCM/revista/edu/11302496/articulos/RCEDO0101220531A.PDF> el 22 de julio de 2011
- Moran, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. USA: UNESCO, Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez. 108 p.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Acuerdo 650. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Acuerdo Número 592, por el que se establece la articulación de la Educación Básica. México: SEP.

- Switzerland, G. (2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. USA: UNESCO, IBE Working papers on Curriculum Issues No. 8
- Tejada F. J. (2000). La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios básicos y nuevas exigencias. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Tejada F. J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. Documento publicado en la Revista Herramientas.
- Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo. México: Universidad Autónoma de Guadalajara, CURSO IGLU 2008.
- Victorino R. L. & Medina M. G. (2008). Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. Su impacto en México. México: CONCYTEG. 18 p.
- Zabala, A. (1989). El enfoque globalizador. Cuadernos de Pedagogía. No. 168. marzo de 1989.

La intención emprendedora en los estudiantes de los programas de Contador Público, Licenciado en Administración, Medicina Veterinaria Zootecnista y Agronomía de la Universidad de Colima y su relación con las variables motivación, riesgo y familiares empresarios

Luis Enrique Valdovinos Díaz
Alberto Becerril Antúnez
Osdy Alejandro Mejía Gallardo

INTRODUCCIÓN

La creación de empresas por parte de jóvenes emprendedores puede reeditar a largo plazo en mejores condiciones financieras en la comunidad o región donde se localicen, y con esto encaminar el buen funcionamiento del país (Robbins, 2005). En la actualidad una persona emprendedora es entendida como cualquier hombre o mujer que visualizan entre muchas opciones, alguna oportunidad de negocio la cual pueden explotar para beneficiarse ellos mismos, y en su caso, también a la sociedad ofreciéndoles empleo (Leyva, 2007).

Existe la idea entre los investigadores de emprendedores, que los alumnos que buscan emprender posean características muy similares en cuanto a necesidad de logro, superación, creatividad, su propia confianza en las capacidades de negociación y capacidad de resolver problemáticas con presión o situaciones adversas (Green y Dent, 1996).

El emprendimiento en los jóvenes universitarios es objeto de preocupación, por lo cual se maneja un gran número de estudios sobre el tema por la cantidad tan grande de demanda de empleo y la necesidad de los alumnos de emprender su propio negocio y adquirir responsabilidades de un entorno laboral propio (Hornaday y Bunker 1970). En la actualidad, se cuenta con diferentes factores para emprender una empresa, ya que se puede contar con la intención de crear su propio empleo y probablemente el de más personas. La problemática inicia cuando el estudiante no cuenta con el apoyo necesario, o tener en mente el “no se puede”. Son muchos los factores que pueden ayudar a los jóvenes para emprender su propio negocio como lo son: cursos de emprendedurismo, que los padres tengan un negocio propio, el género, edad y estudios (Matlay, 2008).

Para poder emprender, las conductas de intención que manejan los estudiantes de tener una empresa y dirigirla son muy importantes, ya que son respaldadas por percepciones o asesorías pasadas que han obtenido. Una educación que enseña el emprendimiento no solo debe ser considerada una técnica si no como una base,

para que en el futuro los jóvenes empresarios puedan tomar la decisión de emprender (Valencia Arias, Cadavid Ríos, Echeverri, Awad, 2012).

La intención de crear una empresa se ve relacionado con el carácter que pueda tener (o no) el estudiante hacia el éxito que pueda obtener esta, ya que en muchos casos, no se tiene certeza si funcionara o no. Además, se tienen que tener expectativas bajas en cuanto a un trabajo asalariado, para que así pueda surgir la intención de crear una empresa (Fernández Esquinas y Ruiz Ruiz, 2006).

Planteamiento del problema. La creación de empresas en el país puede redituarse en que las finanzas nacionales se vean favorecidas, por lo que las universidades buscan implementar la creación de empresas por parte de los estudiantes para con eso favorecer las actividades económicas del país (Fernández, 2013). En este contexto, el tener a un alumno preparado para poder crear su propia empresa le trae beneficios a todos, ya que se auto emplea él, le da empleo a más personas, y ayuda al desarrollo económico del sector donde se ubica. En el país existen numerosas instituciones públicas que financian las ideas de emprendedurismo por parte de cualquier persona, en especial de los jóvenes, ya que esto generaría un bienestar económico en la región, debido a la gran cantidad de empleos que estas nuevas empresas generaran.

Por tal motivo algunas universidades en el país ofrecen en su plan de estudios cursos o materias encaminadas a que sus estudiantes emprendan y puedan crear su propia empresa, ya que con esto los alumnos tienen más posibilidades de auto emplearse y emplear a más personas. Aunque esto no significa que el estudiante al concluir sus estudios va a tener su propia empresa (Espíritu Olmos, 2011). La Universidad de Colima ofrece a sus estudiantes varios programas encaminados a el fomento de la cultura emprendedora, los cuales se van realizando cada año como lo son, la incubadora de empresas, programa del emprendedor y la expo creatividad. Y aunque existen todos estos cursos, dentro del plan de estudios de los programas que se analizan, no se encuentra con por lo menos alguna materia relacionada al emprendedurismo, lo que provoca que los estudiantes al querer buscar crear su propio negocio, no tienen bases sólidas para poder establecerlo, y mejor prefieren auto emplearse según el plan de estudios, sobre todo el de la Facultad de Contabilidad y Administración publicado en el año 2002 (www.ucol.mx).

Otro de los puntos a tratar para que pueda haber éxito al momento de emprender es la motivación que tengan los estudiantes. Coduras Martínez (2006), menciona que: “Una de las preguntas más directas que se pueden hacer con el fin de saber si las personas están motivadas para crear su propia empresa o negocio es si tienen intención de emprender a corto plazo”.

Pregunta de investigación. Una vez que hemos analizado el planteamiento del problema, se ha determinado realizar la pregunta de investigación que tiene como objetivo descubrir los elementos que imperan en cada una de las variables sujetas a estudio. Toda vez que no se conoce la influencia que ejercen dichas variables, pero

que en estudios de esta naturaleza, se describirán más adelante. De acuerdo a las anteriores consideraciones, se plantea la siguiente interrogante:

¿Influyen las variables, motivación, riesgo y familiares empresarios en la intención que tienen los estudiantes de emprender un negocio al concluir su carrera?

Objeto de Estudio. El objeto de estudios son los estudiantes universitarios que están cursando el octavo semestre de los programas de Contador Público, Licenciados en Administración, Médico Veterinario e Ingeniero Agrónomo pertenecientes al campus Tecomán de la Universidad de Colima.

Objetivo general. El objetivo general del presente estudio es: Identificar la influencia que tienen las variables motivación, riesgo y familiares empresarios en las intenciones emprendedoras de los estudiantes universitarios de los programas anteriormente descritos.

Justificación. Es necesario que se realice un estudio de este tipo para conocer las principales causas que orillan a los estudiantes a no emprender su negocio, ya sean estas por la falta de motivación, o porque no quieren afrontar el riesgo y sobre todo por la gran cantidad de apoyos que existen a nivel nacional, estatal y municipal por parte de las autoridades gubernamentales. El realizar un trabajo como éste, tiene múltiples ventajas que benefician a todos, en particular a los jóvenes estudiantes con actitud emprendedora, ya que al finalizarlo se podrán saber las causas por las cuales no se emprende, y por consiguiente ofrecer algún tipo de soluciones o propuestas para revertir este problema.

SUSTENTACIÓN

Toledano, (2003), define el término emprender como “Acometer y comenzar una obra, un negocio, un empeño, especialmente si encierran dificultad o peligro”. El emprendedor actual es aquel capaz de llevar a cabo una idea de negocio con el fin de obtener un beneficio propio, suele ser interpretado como una persona capaz de encontrar las diferencias y darle un valor añadido a su idea con el fin de convencer, ya sea a él mismo o a su cliente (Cano Guillen; García García y Gea Segura, 2004). Se debe mencionar que a nivel global la persona creadora de empresas (emprendedora) es la principal llave para poder acelerar el desarrollo económico de su país, pero esto en algunos países se ve truncado, ya que como se mencionó anteriormente no se cuenta con una cultura emprendedora bien definida, a pesar de que esto traerá grandes beneficios para la economía local.

Para realizar este estudio, se han tomado en cuenta algunas variables para conocer la influencia que ejercen en la actitud de los jóvenes estudiantes en la intención o idea de emprender un negocio propio al concluir sus estudios, que es la primera variable que describimos y analizamos como variable dependientes y el resto como independientes, siendo las siguientes:

Intención emprendedora. Peterman y Kennedy (2003), en su estudio sobre intención emprendedora con estudiantes universitarios, mencionan que la intención se basa en la experiencia emprendedora, el carácter positivo de la persona y las dimensiones de deseo, viabilidad e intención de emprender.

Krueger y Brazeal (1994), elaboran un modelo de intención emprendedora que integran los conceptos de percepción, de viabilidad y deseabilidad. En dicho modelo, la credibilidad requiere que el comportamiento sea considerado necesario y viable, lo cual influye en la intención de crear una empresa. El modelo también explica que, aunque una persona pueda percibir que la creación de una empresa es deseable y viable, puede que no tome la decisión por falta de un suceso disparador.

Cabe mencionar que existen otros autores que realizan estudios con estudiantes universitarios y que para elaborar su variable dependiente, intención emprendedora, utilizan una o varias dimensiones diferentes a las existentes de los autores anteriormente mencionados, pero que contienen la intención hacia la creación de una empresa, tales como Koh (1996), Kolvereid (1996), Rubio López; Cordón Pozo y Agote Martín, (1999), Entrialgo Suárez; Fernández Sánchez y Vázquez Ordás (1999), Walstad y Kourilsky (1998), Ang y Hong (2000), Brice, (2002), Arribas Fernández y Vila Gisbert (2004), Cano Guillen et al. (2004), Leiva Bonilla, (2004) y Gürol y Atsan (2006).

Género. En un estudio realizado en la región de Murcia España se llegó a la conclusión de que los hombres tienen una mayor intención emprendedora, una mayor disposición a emprender y un mayor control en este rubro, a comparación de las mujeres. Sin embargo se notó que las mujeres tienen en mente las consecuencias que se tienen al emprender, y también le dan importancia a las opiniones que tengan amigos y familiares acerca de este tema (Aragón y Baixauli, 2014). Se aclara que esta variable no entraría como una variable de estudio, solamente nos servirá para fines estadísticos.

Edad. En la actualidad la edad no es un impedimento para poder emprender un negocio propio, ya que igualmente teniendo 20 años o 50 se puede tomar la decisión de emprender, ya que ésta (decisión) se verá influenciada por la intención que tenga el emprendedor de crear un negocio propio, claro tomando siempre en cuenta que se tenga con la suficiente experiencia y las herramientas necesarias para poder ponerlo en marcha, ya que de no contar con estas no se podrá lograr el resultado deseado, el cual es obtener beneficios y ganancias.

En este mismo contexto según Veciana (1989), pone en claro que las personas con mayor edad tienen una idea más clara al momento de emprender ya que tienen mayor experiencia en este ámbito además de que se tienen autoconfianza, la cual se ha adquirido a lo largo del tiempo. En un estudio realizado por Menguzzato (2009) en las universidades de Sevilla y Granada a estudiantes que promediaban una edad de 26 años se pudieron obtener resultados los cuales argumentan que los estudiantes

con mayor edad tienen mayores intenciones emprendedoras ya que estos son más activos para desarrollar una actividad emprendedora, en comparación que los más jóvenes. Al igual que la anterior variable, solamente ese tomaría en cuenta para fines estadísticos.

Motivación emprendedora. De acuerdo con Robbins (1999), motivación es “La voluntad de ejercer altos niveles de esfuerzo hacia metas organizacionales, condicionados por la capacidad de esfuerzo de satisfacer la necesidad individual”. La motivación es la fuerza movida por intereses particulares que en algunas situaciones se etiqueta a las personas en la empresa como que carecen de motivación como perezoso.

Toro (1998), menciona que, “Aunque los dos tienen efectos en la productividad, la motivación es un interés que promueve la acción, la satisfacción es una consecuencia efectiva de la complacencia o desagrado, y el clima es un modo colectivo de percibir la realidad”. El no querer trabajar para nadie más, el deseo de querer ser su propio jefe es el detonante de esta motivación aceptando todo tipo de riesgos y trabas de carácter psicológico financiero, inspirando al emprendedor con el trabajo duro e ir eliminando las frustraciones que aparecen por malos movimientos o efectos de terceros, existen diferentes factores o motivantes para iniciar un negocio estudios revelan que el “dinero es el principal motivante del hombre por el contrario de la mujer ya que antepone primero la satisfacción laboral, la sensación de triunfar, la oportunidad y el dinero en ese orden” Hisrich Robert y Peters Michael, (2005).

Entorno Familiar. El entorno familiar juega un papel importante dentro de los jóvenes emprendedores ya que son un factor muy importante para lograr que sean alguien reconocido dentro del medio empresarial, existen muchos negocios de los cuales los jóvenes pueden elegir para iniciar el suyo, pero también pueden innovar su propio negocio para ser algo nuevo en el mercado laboral. Kent (1990) menciona “Que el emprendedor o empresario puede ser de factores genéticos”, siendo así el entorno educativo el responsable de la identificación y desarrollo de estos agentes en las próximas décadas.

También los jóvenes con tendencias a crear su propio negocio, puede que tengan algún familiar cercano a ellos que tenga su propia empresa, ya que con estos ejemplos familiares, puede que tengan una mayor motivación para poder creer en sí mismos y crear o iniciar su propia empresa, en ocasiones se dan las empresas familiares, donde los padres son los que encabezan el negocio familiar, llevando a cabo un ejemplo para sus familiares y en un momento dado los que los suplirán serán sus propios hijos.

Riesgo. El problema o riesgo más grande al que se enfrenta el emprendedor a la hora de iniciar su empresa, inicialmente es el miedo al fracaso este temor es tan grande que frena a muchos emprendedores y trunca sus sueños de generar una empresa que pueda contribuir con la venta de algún producto o prestación de servicio la mirada en el éxito y la satisfacción por trabajar por algo propio son el

motor de muchas personas que emprenden y logran sus objetivos y metas personales. Son mayores los riesgos existentes al crear una empresa desde cero contrarios a los de comprar una ya existente, esto se debe en gran medida a la proyección de esta basada únicamente en expectativas, generando incertidumbre a la hora de obtener resultados, pues no se sabe con exactitud si se logran los objetivos planteados (Griffin y Ebert, 2005).

Cabe mencionar que cuando se toma cualquier decisión en la vida siempre existirá un riesgo, por lo cual es primordial e indispensable tratar de minimizarlos, pues el hacer esto nos abrirá la oportunidad de reducirlos en gran medida, y por ende cumplir a cabalidad con los objetivos previamente pactados. Al poner en marcha un negocio es igual pues se tienen que reducir los factores que afecten en el éxito de la empresa.

Metodología. La técnica utilizada para recolectar la información de los estudiantes encuestados fue el cuestionario, debido a que resulta ser la más favorable para recabar los instrumentos e información necesaria, además es el más adecuado para aplicarse en un tipo de estudios de esta naturaleza. El método utilizado para la investigación fue el estudio correlacional, con el cual se busca examinar el grado y el sentido de la variación entre dos variables sin que el investigador cambie o manipule variables, limitándose a medir las mismas y a hallar las asociaciones entre ellas. Su propósito es saber los comportamientos de las variables afectadas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Por ello interesa observar la manera en que las variables independientes influirán en la dependiente en la obtención de los resultados. El método de estudio correlacional nos indica por sí sola, relación causal, ni permite decidir si una variable es causa de otra o al contrario (De Salazar y Acha, 2006).

Las variables dependientes e independientes se construyeron en base al marco teórico conforme a lo que se desea estudiar, es decir la intención emprendedora de estudiantes y sus variables como son: la motivación, el riesgo y la relación familiar. Las preguntas fueron tomadas del cuestionario de un estudio realizado por Espíritu y Sastre (2007). Se registraron en programa Statistical Package for Social Science (SPSS) todas las preguntas que componía el cuestionario. Posteriormente se realizó el vaciado de las encuestas aplicadas en el programa, y una vez realizado todo esto se procedió a construir las variables de la investigación.

Técnicas de recolección de datos. La técnica utilizada para recolectar datos fue el cuestionario, el cual es un dispositivo de investigación cuantitativo consistente en un conjunto de preguntas que deben ser aplicadas a un sujeto (usualmente individual) en un orden determinado y frente a las cuales este sujeto puede responder adecuando sus respuestas a un espacio restringido o a una serie de respuestas que el mismo cuestionario ofrece. El objetivo general de un cuestionario es “medir” el grado o la forma en que los sujetos encuestados poseen determinadas variables o conceptos de interés (sus opiniones, creencias, conductas que recuerdan haber

realizado, características demográficas, capacidades matemáticas, entre otras. (Hernández Sampieri, et. al., 2010).

El cuestionario se aplicó a los estudiantes universitarios consta de 15 preguntas que con escala Likert de 1 a 7 y que se relacionaban con la edad, su género, la intención de crear su propia empresa, el riesgo que pretende correr, si tiene familiares que tenga una empresa propia y su grado de motivación hacia la creación de una empresa.

Población y muestra. La población objetivo de esta investigación fueron los estudiantes universitarios de las carreras de Contador Público, Licenciado en Administración médico Veterinario e Ingeniero Agrónomo. Para llegar al propósito de la investigación se tiene que llevar a cabo un procedimiento o un estudio que intervenga para la recolección de los datos necesarios que complementen la investigación, comprendiendo que según Hernández Sampieri, et al., (2010), nos dice que la muestra es el grupo de individuos a estudiar, es decir, un subgrupo de la población total.

Para la realización de esta investigación la muestra fue de tipo probabilístico, pues una vez definida las características de la unidad de análisis, se ha realizado una selección aleatoria de estas unidades, aunque es de aclararse que la muestra probabilística es un subgrupo de la población en el que todos los elementos de esta tiene la misma posibilidad de ser elegidos sin necesidad de aplicar fórmula alguna (Hernández Sampieri, et al., 2010). Por lo tanto, la muestra fue de 105 alumnos de 180 matriculados en los últimos semestres de las carreras antes mencionada.

Para el planteamiento de las hipótesis, se han tomado en cuenta tanto la variable independiente como las independientes descritas anteriormente, siendo las siguientes:

H₁. La motivación que tienen los jóvenes estudiantes influirá positivamente en las intenciones emprendedoras hacia la creación de su propia empresa.

H₂. El pertenecer a una familia con empresa propia influirá positivamente en la intención emprendedora de los estudiantes hacia la creación de empresas.

H₃. El riesgo que corren los estudiantes será un factor positivo sobre las intenciones emprendedoras de los estudiantes hacia la creación de su empresa.

RESULTADOS

Antes de realizar un análisis de regresión para conocer la influencia de las variables independientes sobre la dependiente, se realiza un análisis de fiabilidad de todas las variables. Además, se aplicó el estadístico Alfa de Cronbach, el cual es una medida de fiabilidad que valora la consistencia interna del total de las preguntas de la

variable y es una forma muy utilizada. El valor límite inferior para el Alfa de Cronbach es de 0.70 aunque puede bajar a 0.60 en investigaciones exploratorias (Hair, Anderson, Tatham y Black, 2008). Por lo tanto el resultado que nos ha arrojado en cada una de las variables, tanto la dependiente como las independientes son aceptables como puede observarse en la tabla 1.

Otra medida de fiabilidad fue el KMO (Kaiser-Meyer-Olkin), que es un índice que refleja si una medida es adecuada, arrojando resultados superiores al mínimo inferior (.5) aceptado en todas las variables. Otra prueba de medición fueron las comunalidades, las cuales representan la proporción de varianza con la que contribuye cada variable a la solución final. Los niveles aceptables de explicación deben de ser por lo menos de 0.30 el cual resulta un valor apropiado si el objeto es únicamente la reducción de los datos (Hair et al, 2005). Se obtuvieron valores superiores a 0.3 en cada una de las preguntas que comprenden las variables tanto independientes como la dependiente, como puede observarse en la tabla 1.

Asimismo, se realizó un análisis de varianza, que es una técnica estadística que es utilizada para explorar variables dependientes e independientes. Si la varianza total explicada está por arriba del margen de aceptación del límite inferior mínimo de 50%, la variable es aceptada (Hair et al, 2008). La varianza total explicada de las variables dependiente e independientes resultaron con un valor arriba del mínimo inferior exigido, tal y como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Estadísticos de fiabilidad de las variables dependientes e independientes:

Variable	Alfa de Cronbach	KMO	Comunalidades	Varianza
V. Dpte. Intención emprendedora	.892	.824	Entre .589 y .767	70.221
Variable independiente riesgo	.867	.750	Entre .640 y .801	72.260
V. Independiente motivación	.932	.883	Entre .823 y .856	78.963
Variable independiente familiares empresarios	.739	.500	.635	63.544

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de regresión. El análisis de regresión es una técnica estadística que puede ser utilizada para analizar la relación entre una variable (dependiente) y varias variables independientes (predictores). Su objetivo es predecir la influencia que tienen las variables independientes con relación a la única variable dependiente (Hair et al, 2008), que en la intención emprendedora, de tal forma que se podrá facilitar la influencia que tienen las variables riesgo, motivación y familiares empresarios. En la tabla 2 se puede verificar el resultado obtenido que más adelante se da una explicación al respecto.

Tabla 2. Análisis de regresión.

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta	B	Error típ.
	Variable independiente motivación	.387	.160	.335	2.419	.019
	Variable independiente riesgo	.050	.205	.037	.242	.810
	Variable independiente familiares empresarios	-.066	.097	-.097	-.680	.499
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson	
1	.825 ^a	.680	.677	.56870827	.923	

Fuente: Elaboración propia.

El resultado nos muestra un valor aceptable de R cuadrado mayor que .5 que es aceptable y que la única variable que tiene una influencia significativa con la intención emprendedora es la motivación, es decir, los estudiantes universitarios están y se sienten motivados para crear su propia empresa una vez que egresen de su licenciatura. Sin embargo, las variables independientes riesgo y familiares empresarios, no ejercen una influencia positiva en la intención emprendedora, lo que significa que no están dispuestos a asumir un riesgo y aquellos que tienen familiares empresarios no se sintieron influenciados al pertenecer a una familia de empresarios.

En esta última variable el resultado es contrario a lo que han encontrado en sus estudios con estudiantes universitarios Scott y Twomey (1988), sobre las aspiraciones profesionales de los estudiantes con relación al espíritu emprendedor. Encontraron que los encuestados, cuyos padres eran propietarios de pequeñas empresas a las que dedicaban tiempo completo, mostraron las más altas preferencias por el autoempleo y fueron más susceptibles a desarrollar una idea empresarial, reflejando la más baja preferencia por ser empleado en grandes empresas.

En cuanto a los estadísticos de edad y género, el resultado nos muestra la existencia de 98 estudiantes que tienen una edad entre 18 y 25 años y 7 con edades de 26 años o más. En cuanto al género, resultaron 55 hombres y 50 mujeres.

CONCLUSIONES

El estudio nos refleja que podemos realizar estudios con estudiantes universitarios con relación a la existencia de teorías enmarcadas dentro del Entrepreneurship. Así mismo, ésta literatura nos ha guiado para realizar y comprender el presente estudio. El fenómeno de creación de empresas despierta un gran interés en el ámbito universitario, sin embargo, la creación de empresas como programa de investigación científica todavía es un campo muy experimentado.

Aunque existen estudios que determinan la edad en la que se pueda tener un mayor interés por emprender hacia la creación de una empresa propia, en este caso no era posible plantearse esta hipótesis en virtud de que la edad de los alumnos universitarios es relativamente muy similar y que no nos podría determinar cuál sería la mejor edad para poder emprender. En cuanto al género no hubo planteamiento de hipótesis alguna, en virtud de que no se determinaría quiénes pudieran ser más emprendedores si los hombres o las mujeres, pero, en estudios realizados por Crant (1996), Kolvereid (1996), Singh y DeNoble (2003) y Cano Guillen et al. (2004), argumentan que los hombres tienen más intenciones de emprender un negocio propio con relación a las mujeres.

Las nuevas técnicas estadísticas empleadas para medir las preguntas relacionadas con el espíritu emprendedor, han sido aceptadas por los organismos que publican los diferentes estudios sobre emprendedores, pero dependerá también del nivel en que se encuentre esa publicación. En este sentido, para construir el factor intención emprendedora se ha utilizado el análisis factorial de componentes principales. Por lo tanto el factor que representa esta variable se ha obtenido con una varianza aceptable y bajo un procedimiento estadístico, fiable e interpretable.

Se ha cumplido con el objetivo general del presente estudio que fue: Identificar la influencia que tienen las variables motivación, riesgo y familiares empresarios en las intenciones emprendedoras de los estudiantes universitarios de los programas mencionados, lo cual se ha explicado en los resultados obtenidos.

Se ha dado respuesta a la pregunta de investigación la cual fue: ¿Influyen las variables, motivación, riesgo y familiares empresarios en la intención que tienen los estudiantes de emprender un negocio al concluir su carrera?, dando respuesta con el resultado obtenido, siendo la única variable la motivación la que influyó positivamente en la intención emprendedora.

Por lo tanto este estudio ha servido para explicar y comprobar la existencia de una relación entre las variables independientes con la variable dependiente intención emprendedora. Esto es, que podemos realizar estudio de actitudes emprendedoras entre los estudiantes universitarios utilizando las características socio-demográficas como lo son la edad, el género, el ambiente en que se desarrollan sus motivaciones, el riesgo y los aspectos de formación tanto de carrera profesional como de cursos específicos de creación de empresas.

Futuros estudios

Para complementar estudios relacionados con las intenciones emprendedoras en estudiantes universitarios, se sugiere realizar estudios que se relacionen con las materias que llevan los estudiantes que se relacionen con la creación de una

empresa, con el fin de poder determinar si existe esta influencia o no y hacer propuestas ante las autoridades educativas correspondientes.

Otra línea de investigación sería analizar y enlistar los apoyos que ofrecen los gobiernos de distintos niveles para la creación de nuevos negocios y trasladarlo a los estudiantes enterados en crear un negocio propio.

BIBLIOGRAFÍA

- Arribas Fernández, I. y Vila Gisbert, J. (2004). La actitud emprendedora del universitario valenciano. En Roig, S., Ribeiro, D., Torcal, R., De la Torre, A. y Cerver, E. (2004). El emprendedor innovador y la creación de empresas de I+D+I. Servei de Publicacions Universitat de Valencia. Cap. 12, 201-212
- Ang, S. H. y Hong, D. G. P. (2000). Entrepreneurial spirit among east Asian Chinese. Thunderbird International Business Review. Vol. 42 (3), 285-298.
- Aragón Sánchez, A. y Baixauli Soler, J.S. (2014). Intención emprendedora de los estudiantes de bachillerato y ciclos formativos la región de Murcia. España: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Brice, J. (2002). The role of personality dimensions on the formation of entrepreneurial intentions. Mississippi State University Press.
- Cano Guillen, C. J., García García, J. y Gea Segura, A.B. (2004). Actitudes emprendedoras en los estudiantes universitarios. en Roig, S., Ribeiro, D., Torcal, R., De la Torre, A. y Cerver, E. (2004). El emprendedor innovador y la creación de empresas del+D+I. Servei de Publicacions Universitat de Valencia, cap. 9, 143-160.
- Coduras Martínez, A. (2006). La motivación para emprender en España. *Ekonomiaz*, 62(2). Págs. 12-39.
- Crant, J.M. (1996). The proactive personality scale as a predictor of entrepreneurial intentions, *Journal of Small Business Management*, vol. 34 (3), 42-49
- De Salazar y Acha, J. (2006). Manual de genealogía española. España: Ediciones Hidalguía.
- Entrialgo Suárez, M., Fernández Sánchez, E. y Vázquez Ordás, C.J. (1999). El perfil empresarial y la participación en el capital: un estudio para el empresario español. En *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*. Vol. 8 (3), 81-92.
- Espíritu Olmos, R. (2011). Análisis de la intención emprendedora en estudiantes universitarios a través de los rasgos de personalidad. *Multiciencias*. Vol. 11, núm. 1, enero-abril, 2011, pp. 65-75.
- Espíritu Olmos, R. y Sastre Castillo M.A. (2007). La actitud emprendedora durante la vida académica de los estudiantes universitarios. *Cuadernos de Estudios Empresariales*. Vol. 17, 95-116.
- Fernández Esquinas M. y Ruiz Ruiz J. (2006). Los jóvenes y la creación de empresas. CSIC.
- Fernández, V. (2013). Nuevas investigaciones sobre la gestión de la empresa familiar en España. *Omnia Science*.

- Green, R., David y Dent, M. (1996). The Russian entrepreneur: a study of psychological characteristic. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*. Vol. 2 (1).
- Griffin, R. W. y Ebert, R.J. (2005). *Negocios*. México: Pearson Educación.
- Gürol, Y. y Atsan, N. (2006). Entrepreneurial characteristics amongst university students: some insights for entrepreneurship education and training in Turkey, *Education and Training*. Vol. 48 (1), 25-38.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, W. C. (2008). *Análisis multivariante*. 5ª ed. Madrid: Prentice Hall,
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. 1ª edición. México: Mc Graw Hill.
- Hisrich, R.D., Peters, M.P. y Shepherd, D. A. (2005). *Entrepreneurship*, sexta edición, Madrid: McGraw Hill.
- Hornaday, J, A. y Bunker, C. S. (1970). The nature on entrepreneur. *Personal Psychology*, Vol. 23, 47-54.
- Kent, C, (1990). Introduction: educating the heffalump. In Kent Eds. *Entrepreneurship education: current developments, future directions*. Pp (1-26). New York, NY: Quorum Books.
- Koh, H.C. (1996). Testing hypotheses of entrepreneurial characteristics. *Journal of Management Psychology*. Vol. 11 (3), 12-25.
- Kolvereid, L. (1996). Prediction of employment status choice intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice*. Vol. 21 (1), 47-57.
- Krueger, N. (1993). The impact of prior entrepreneurial exposure on perceptions of venture feasibility and desirability. *Entrepreneurship Theory and Practice*. Vol. 18 (1), 5-21.
- Leyva Bonilla J. (2007). *Los emprendedores y la creación de empresas*. Costa Rica: Editorial Tecnológica de Costa Rica.
- Matlay, H. (2008). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial outcomes. *Journal of Small Business an Enterprise Development*, 15 (2): 382-396.
- Menguzzato Boulard, M. (2009). *La dirección de empresas ante los retos del siglo XXI: Homenaje al profesor Juan José Renau Piqueras*. España: Universitat de Valencia.
- Peterman, N.E. y Kennedy, J. (2003). Enterprise education: influencing students' perceptions of entrepreneurship, *Entrepreneurship Theory and Practice*. Vol. 28 (2), 129-144.
- Robbins, S. P. y Coulter M. (2005). *Administración*. Octava Edición. Pearson Educación,
- Robbins, S.F. (1999). *Comportamiento organizacional*. 8a. ed. México: Prentice Hall
- Rubio López, E. A., Cordon Pozo, E. y Agote Martín, A.L. (1999). Actitudes hacia la creación de empresas: un modelo explicativo. En *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*. Vol. 8 (3), 37-52.
- Scott, M. G. y Twomey, D. F. (1988). The long-term supply of entrepreneurs: students' career aspirations in relation to entrepreneurship. *Journal of Small Business Management*. Vol. 26 (4), 5-13.

- Singh, G. y DeNoble, A. (2003). Views on self-employment and personality: an exploratory study. *Journal of Developmental Entrepreneurship*. Vol. 8 (3), 265-281.
- Toledano Garrido, N. (2003). *Crear empresas*. España: Diputación de Huelva.
- Toro, F. & Cabrera H. (1998). Distinciones y relaciones entre clima, motivación, satisfacción y cultura organizacional. *Revista interamericana de Psicología Organizacional*. 17(2). 2-39.
- Universidad de Colima. (2003). Plan de estudio de la licenciatura de administración. Recuperado de <http://portal.ucol.mx/content/micrositios/168/file/la.pdf> el 10 de Febrero de 2015.
- Valencia Arias, A., Cadavid, L., Ríos Echeverri, D. y Awad, G. (2012). Factores que inciden en las intenciones emprendedoras de los estudiantes. En *Revista Venezolana de Gerencia*, Enero-Marzo, 132-148.
- Veciana, J. M. (1989). Características del empresario en España. *Papeles de Economía Española*. Núm. 39/40.
- Walstad, B. W. y Kourilsky, M. L. (1998). Entrepreneurial attitudes and knowledge of black youth. *Entrepreneurship Theory and Practice*. Vol. 23 (2), 5-18.

La colegialidad en los procesos de formación. Un espacio de diálogo y aprendizaje en la Escuela Normal

Ma. Hilda Vergara Alonso
Jesús Ramírez Bermúdez
Edith Araceli Jaramillo Martínez

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la colegialidad como un espacio de diálogo constituye un elemento clave para la mejora, origina a que los docentes se relacionen y colaboren con el otro en torno a los discursos emanados de la política educativa, y que a su vez se entrelazan con los lineamientos configurados con los paradigmas de una sociedad globalizada y posmoderna, que orientan las acciones de las Instituciones Educativas y de los docentes que participan entre pares, colaboran y trabajan en colegio, como un ejercicio cotidiano y personal.

Durante las últimas décadas, la idea de colegialidad como un espacio de diálogo y de trabajo colaborativo ha irrumpido con nueva fuerza, como una nueva ortodoxia y escrupulosidad y ha cobrado importancia en el contexto educativo (Lavié, 2004), principalmente en el contexto de la escuela Normal.

Es aludido, que existe una estrecha relación entre colegialidad, colaboración y trabajo en equipo y que permean el trabajo de los docentes ¿pero en qué medida son comprendidos?, nos preguntamos y reflexionamos al mismo tiempo sobre los aprendizajes que a través del diálogo los docentes muestran múltiples formas de construcción de la realidad a través de la interacción.

La colegialidad implica trabajo conjunto y compartido donde los docentes de la escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl aprenden de los otros en una cultura de colaboración. La política Educativa Nacional vislumbra éste, como un espacio de profesionalización y mejora docente, y con ello un cambio en los ambientes de aprendizaje a nivel institucional y áulico. Esto no implica que en el contexto de la colegialidad que se enmarca en lo institucional no existan subculturas, que impidan un trabajo de calidad, éstas se traducen en: individualidad, balcanización, colaboración y colegialidad artificial. Estas indudablemente están presentes en el texto laboral e institucional y que se inmiscuyen invisiblemente en la dinámica de los docentes, y que muchas veces deteriora las relaciones y el desarrollo de proyectos tanto académicos como de gestión en aislado, trayendo consigo la baja calidad de los trabajos.

El trabajo de colegio se debe trasladar como un todo a la escuela en la mejora del diálogo y el aprendizaje de los docentes. ¿Qué lugar ocupa la formación y el diálogo

en este entramado? ¿La colegialidad como una oportunidad de desarrollo profesional? La colegialidad y la colaboración en la escuela Normal son una actitud, una capacidad a desarrollar hoy y mañana, para que el futuro sea el presente de nuevas oportunidades y un deber de todo profesional en la formación docente, esto es configurar Grupos de Investigación, que posibiliten los Cuerpos Académicos en el contexto institucional.

Un acercamiento al discurso de la colegialidad

Los retos que exige la sociedad del conocimiento y de la información, para lograr una educación de calidad es la colaboración profesional, como parte de los procesos de formación docente, en este sentido nos preguntamos ¿Qué estamos pensando cuando hablamos de colegialidad y de colaboración? ¿Cuál es la idea de colegialidad? ¿Existe relación entre colegialidad y aprendizaje? ¿Por qué la colegialidad es un espacio de diálogo?

Tradicionalmente la docencia y la formación se han desarrollado en una cultura individualista, el profesor se cree dueño de los procesos y propietario de su clase. Muchas veces la individualidad causa inseguridad, falta de apoyo, ausencia de reflexión y reclusión, haciendo una barrera evidente a la posibilidad de formación y de mejora, los cambios que se están presentando en la actualidad en un mundo globalizado y tecnológico demandan transformación, y los papeles que tradicionalmente han asumido los docentes resultan en estos tiempos anacrónicos, dejando de lado el diálogo para generar nuevos aprendizajes necesarios para la formación docente y mejora de la calidad educativa que se oferta.

Cuando pensamos en colegialidad y colaboración (Bolívar, 2002) y hacemos mención al trabajo conjunto de los docentes donde la cultura colaborativa sea parte de lo cotidiano, transformando las creencias a través del diálogo conjunto entre pares, acompañando los propósitos y las finalidades de lo que se pretende lograr como objetivos, tomando las tareas conjuntas, obteniendo beneficios en el intercambio de conocimientos y nuevos aprendizajes, reflejado en la mejora docente como una forma de trabajo que se determina en decisiones conjuntas (Bakieva, 2010).

Pero la idea de colegialidad no es igual entre todos los docentes de una misma institución, ya lo ha mencionado Hargreaves (1996). “Hay diferentes formas de colaboración y colegialidad, que tienen consecuencias distintas y se proponen objetivos diversos”. Implicando que el aprendizaje y el crecimiento de la propia institución desmembrando los objetivos. Haciendo resaltar que la colegialidad debe ser ineludible a fomentar el diálogo, la reflexión en torno a la interdependencia de los actores, además de permitir y promover la generación de posturas reflexivas y críticas entre los docentes hacia su desempeño y su inmersión en estructuras institucionales, donde se perfilen los procesos de formación en los docentes y el desarrollo de su aprendizaje.

En la institución existen periodos de colegialidad con más compromiso, que depende de la problemática que en el momento se encuentra inmersa en la mayoría de la vida académica, siendo el diálogo y la discusión la fórmula para lograr acuerdos y responder de manera conjunta a las necesidades que se demandan; demostrando así que la aplicación de la colegialidad y las habilidades individuales aplicadas de forma colectiva solucionan la problemática, teniendo cabida el aprendizaje (Bakiera, 2010).

El diccionario de la real academia define el aprendizaje como el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, posibilitado mediante el estudio, la enseñanza o la experiencia. Dicho proceso puede ser entendido a partir de diversas posturas, lo que implica que existen diferentes teorías vinculadas al hecho de aprender. Una de las cosas que influye considerablemente en el aprendizaje es la interacción con el medio, con los demás individuos, estos elementos modifican nuestra experiencia y por ende nuestra forma de analizar y apropiarnos de la información. A través del aprendizaje un individuo puede adaptarse al entorno y responder frente a los cambios y acciones que se desarrollan a su alrededor.

Se considera que la colegialidad y el aprendizaje tienen una estrecha relación ya que en la discusión con el otro se van construyendo nuevas ideas que modifican la forma de ver su entorno transformándolo, dejando nuevas perspectivas de acción para el logro de los objetivos como fin común de los integrantes de una institución (Moreno, 2006).

Es evidente que la colegialidad es un factor muy positivo para las instituciones, da grandes ventajas y ofrece beneficios para las relaciones entre los docentes y a la institución, así como también enriquece el ambiente de aprendizaje como consecuencia, tanto como para la colocación en su totalidad, permitiendo avanzar en su evolución y desarrollo hacia las metas más elevadas, haciendo un clima positivo de cooperación institucional, para el cumplimiento de las funciones escolares.

La capacidad del diálogo entre los docentes mejora el aprendizaje disgregando el individualismo. El trabajar en equipo no debe de ser una amenaza sino una forma de colaboración, compromiso y dedicación, ya que el aislamiento favorecido hasta por la arquitectura es una barrera real frente a las posibilidades de formación y mejora del desarrollo profesional.

La colaboración y la colegialidad encierran muchas virtudes como estrategias para promover el desarrollo del docente trascendiendo a la reflexión, aunque no se sabe si será capaz de abordar todos los problemas educativos más complejos, pero es una forma de entenderlos.

La formación docente y la colegialidad en tiempos de cambio

Estamos viviendo tiempos difíciles, tiempos de cambio en la política educativa, Reforma a la Educación Básica y cambio de las escuelas desde dentro para mejorarlas desde fuera. Tiempos volátiles, caracterizados por cambios constantes e incertidumbre, era de globalización, de la sociedad del conocimiento y de la información, como argumenta Castells (2000), la productividad y la competitividad, dependen fundamentalmente de la capacidad de adquirir conocimiento y de procesar información. La infraestructura tecnológica se convierte en un elemento decisivo para la capacidad de creación de riqueza; la capacidad de procesamiento de información y de generación de conocimientos son vitales en la capacidad competitiva de las escuelas Normales y en específico la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl.

El trabajo colegiado es una estrategia que se ha venido impulsando desde los principios de los noventas como parte de la política educativa; se pretende que las escuelas Normales transiten de una cultura individualista a una colaborativa. Se le atribuyen diversas bondades como el mejorar la práctica docente y los procesos de gestión institucional, para la mejora continua y del trabajo en equipo.

En la Reforma a la Educación Normal de 1999 se ha considerado la importancia del trabajo colegiado, para fortalecer la capacidad de organización y participación en la base del sistema de la escuela misma.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, se plantea que en tiempos de cambio, se requiere transitar hacia un sistema de profesionalización y formación, que estimule el desempeño académico de los docentes y fortalezca los procesos de formación y actualización. La educación debe estar permeada de cambios de cultura, creación de verdaderos ambientes de aprendizaje, aptos para desplegar procesos continuos de innovación.

Es urgente en este mar de incertidumbre el fortalecimiento de la colegialidad y la colaboración entre los docentes y comunidades académicas, para acotar los problemas que en materia de educación exige la sociedad.

En este texto no resulta tan fácil ponerse de acuerdo respecto a que tienen que saber y saber hacer los docentes, que significa enseñar en la sociedad del conocimiento, o que competencias son indispensables para hacerlo (Hergreaves, 2003 y Perrenoud, 2004). El perfil de los docentes está determinado por las demandas sociales que se plantean hoy día a las Instituciones de Educación Superior, en particular a la escuela Normal y a los profesionales, que desde nuestro punto de vista son capaces de razonar y justificar sus decisiones y conocimientos, profesionales con poder de trabajar en colegio y en colaboración, para dar respuesta a las demandas en materia educativa.

En este tenor la escuela conforma una determinada cultura de defensa, es decir, ese conjunto de saberes, conocimientos, valores, creencias y normas, que históricamente

son contruidos y compartidos por los miembros e integrantes de la institución. En estos tiempos cambiar de cultura, advierte Bolívar, exige cambios en los papeles y patrones de relación existente en los espacios institucionales y laborales, la formación de los profesores y las estructuras organizativas, para una mejor formación docente.

Una mirada a los obstáculos culturales en la escuela

El trabajo colegiado tiene como base la participación comprometida y democrática de todos los docentes que laboran en las escuelas Normales, llevándose a cabo en ambiente de respeto y tolerancia, generando propuestas para la mejora de la institución mediante el diálogo, el debate pero sobre todo del trabajo colaborativo. A través de la comunicación y toma de acuerdos los docentes y directivos logran una mayor comprensión y claridad de los propósitos de su tarea educativa.

En la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl atendemos de manera responsable el trabajo colegiado, destinando dos horas a la semana de manera oficial, pero existen sesiones extraordinarias en los diferentes tipos de colegiado, donde los docentes que se reúnen toman acuerdos sobre una diversidad de temáticas relacionadas al mejoramiento académico.

El trabajo colegiado surge cuando se necesitan tomar acuerdos o se discuten sobre algunos temas de interés: el análisis del plan de estudios, el trabajo en cada grupo, logros y problemáticas que se presentan en el proceso de formación, entre otros. Son cuestiones que demandan un análisis y reflexión colectiva que nos proporcionará la información, para atender esas necesidades pedagógicas. También se definen las responsabilidades individuales que se tienen que atender tanto en el aula como en la escuela, para fortalecer el desarrollo profesional y académico de docentes y estudiantes respectivamente.

Las sesiones de trabajo colegiado en la Escuela Normal están organizados en cuatro tipos: general, por grado, por trayectos formativos y de tutoría. Todos ellos a cargo de un docente responsable, él se encarga de convocar a los involucrados y moderar cada una de las sesiones programadas durante todo el semestre apoyándose de un secretario que hará la relatoría.

El docente se ve involucrado en su actividad diaria a convivir con los diferentes actores que laboran en una institución (directivos, docentes, estudiantes, etc.), es decir, sus relaciones interpersonales son muy amplias, que cuando son satisfactorias se crea un ambiente armónico y provechoso, que potencializa las capacidades del docente, pero cuando el ambiente no es favorable se le presentan una serie de obstáculos que tendrá que superar y sin duda hace más complejo el logro de los objetivos planteados.

Nuestra institución no queda exenta de esas dificultades que obstaculizan el trabajo colegiado y colaborativo. Problemáticas como: a) docentes que no se presentan a las reuniones por no tener una carga horaria para dicha función, pero que tampoco se informan de los acuerdos tomados; b) incompatibilidad de horarios, cuando las horas en que el docente asiste a la normal no coincide con las sesiones de los colegiados; c) multiplicidad de funciones, donde se les da prioridad a otras tareas que el docente considera más importantes y d) el protagonismo de algunos docentes donde creen tener la verdad absoluta. Estos problemas y otros más como: no definir los propósitos de los colegiados, las evidencias que se deben lograr al término del semestre y el poco personal que asiste a las reuniones ponen en tela de juicio la colaboración y la colegialidad entre los docentes involucrados y nos llevan a ver los colegios como dice Hargreaves (1999) una colegialidad artificial. Esto es, las relaciones no son espontáneas y voluntarias.

En esta lógica, una docente manifiesta en torno al trabajo de colegio "...no hay sentido de pertenencia, los diferentes grupos trabajan de forma individual, esto trae como consecuencia responder a los intereses de una sola persona...", otros dicen contrariados: "En las reuniones de colegio son irregulares muchas cosas ¿para qué?, no tienen sentido porque no se logran los objetivos, parece el muro de las lamentaciones". ¡Hay cosas que se pueden resolver sin dialogar en colegio, para qué llegar allí!

Por otro lado se trabaja en la elaboración y desarrollo de proyectos denominados básicos, pero los docentes responsables lo trabajan de manera individual atendiendo los problemas que desde su proyecto detecta. Reconocemos que el aislamiento, como manifiesta Moreno Olivos (2006) facilita la creatividad individual y los libera de las dificultades del trabajo compartido, pero también los priva de la estimulación del trabajo con los compañeros y deja de recibir al apoyo necesario para aprender de los otros. No existe un trabajo colaborativo entre los responsables y no se logra una vinculación entre los diferentes proyectos.

Esto que se menciona no se contrapone a la autonomía y la competencia que cada responsable debe tener en su proyecto más bien busca una articulación de los mismos fomentando el trabajo colaborativo y se permita atender todas las necesidades y problemáticas de la institución mirándolas de diferentes perspectivas. Como lo dicen Fullan y Hargreaves, citados por Bolívar (2007):

"A pesar de sus demostrables beneficios, la colegialidad no carece de problemas, algunos de los cuales son fundamentales. Las personas pueden colaborar para hacer cosas buenas, para hacer cosas malas o para no hacer nada en absoluto... A veces, la colegialidad puede ser más una limitación que una oportunidad. En vez de evolucionar como una forma de trabajar valorada, a veces se impone de manera inflexible. El hecho de trabajar solo tiene sus momentos valiosos. No deberíamos eliminarlos en bloque".

Para que el trabajo de colegio y colaborativo se trasladen a la escuela como un todo, es necesario que los profesores se identifiquen, en primer lugar, con el equipo al que pertenecen y en un segundo momento con la escuela, enfrentando los dilemas de

conjugar tiempo para el equipo y tiempo para la escuela, organizar el equipo y el diálogo reflexivo en todo el centro, conjugando la autonomía profesional con el trabajo conjunto. Una acción profesional se caracteriza por el juicio independiente, el ejercicio de la discreción personal, la iniciativa y creatividad en el trabajo. La colaboración no debe impedir la iniciativa e independencia, a riesgo de generar insatisfacción personal.

Concebir la escuela Normal como una comunidad de aprendizaje implica la construcción de su conocimiento y nuevas ideas o propuestas, compartiendo supuestos e intercambio de experiencias. Los nuevos aprendizajes institucionales llegan a formar parte de la organización, ya sean generados desde dentro o inclusive inducidos por agentes externos.

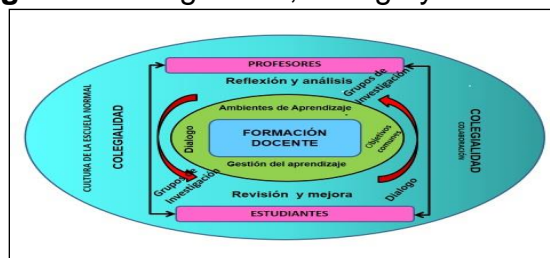
Reconfigurando la cultura de la colegialidad en la Escuela Normal

En el texto de la globalización y la política educativa, se promueve el fortalecimiento de los procesos de formación docente permanente fundamentados siempre en la profesionalización como uno de los mecanismos para lograr el mejoramiento de la calidad y la equidad en la educación superior, sin embargo en el desarrollo de estos procesos se construyen múltiples significados, que por una parte se vinculan a las necesidades globales, es decir en relación con las competencias que los procesos productivos y la sociedad que en materia educativa requieren y que mediante la formación de los docentes en esta perspectiva pueda lograrse.

En los espacios de formación docentes que genera la escuela Normal en la Licenciatura en Educación Preescolar, se entrecruzan sus experiencias, sus diálogos y conocimientos (Ver Figura 1). Se genera en los colectivos docentes el significado y la trascendencia, que constituye compartir sus tramas y necesidades.

En este contexto la cultura organizacional de la escuela tiene un valor importante para el desarrollo profesional docente. Porque determina sus actuaciones, ya que la cultura profesional establece un lenguaje, una perspectiva, valores que son fundamentales para conocer y comprender la acción en el contexto escolar. Los patrones culturales que dan sentido a la profesión docente, es como se podría lograr un cambio educativo, comprendiendo las limitaciones y posibilidades.

Figura 1. Colegialidad, diálogo y formación.



Es necesario reconocer que difícilmente puede configurarse un trabajo de colegio si las personas que tienen responsabilidades directivas no se involucran o su ejercicio de liderazgo no es el más apropiado a través del ejemplo. El cambio a una cultura diferente de trabajo, a una colegialidad y colaboración, es uno de los grandes retos de la escuela Normal en una sociedad en constante cambio.

Es necesario pensar y reflexionar en torno a la importancia de la colegialidad, pero no irreal en el sentido de la permanencia e indisoluble, como dice Bolívar (2000) pensar en una “comunidad de santos” no tiene sentido. Más bien es un espacio donde pueda existir ocasiones de interacción y momentos de trabajo individual. Sin embargo, frente a numerosas situaciones de aislamiento y de individualismo profesional, muchos docentes trabajan más o menos de manera habitual en equipo o en colegio con sus compañeros de área, de curso o de trayecto formativo. En algunos momentos o situaciones la necesidad es diversa, aunque todos comparten el interés o la necesidad de actuar en colectivo; desde el pequeño grupo de grado hasta el colegio general que toma decisiones conjuntas en relación al proyecto educativo, es decir en torno al Plan de Desarrollo Institucional, las formas de enseñanza y desde los colectivos de trayectos formativos, donde se vislumbra la Formación Docente.

Tenemos que reconocer, como dice Little (1990) la razón para proponer la práctica de la colegialidad es que, presumiblemente, algo se gana cuando trabajamos juntos y algo se pierde cuando no lo hacemos. Se trata de ir instituyendo una cultura basada en el apoyo mutuo, en el compartir, dar un sentido de comunidad, es decir una concepción de enseñanza y de formación colectiva de los profesores y porque no de los estudiantes. La colegialidad es una manera de ejercer la tarea educativa en colaboración, en la reflexión de lo que se supone ser la formación docente, y en la confianza en los compañeros y compañeras.

¿Qué implica en este contexto el paso de una cultura individualista a una colaborativa, es decir a una cultura de la colegialidad? ¿Qué persiguen los grupos de profesores que trabajan en equipo? ¿Necesariamente la colegialidad como cultura es necesaria para el logro de una formación docente de calidad? ¿Y el diálogo?

El diálogo y la discusión son complementarios potencialmente, pero la mayoría de los integrantes de los equipos no logran distinguir las diferencias entre ambos y mucho menos logran moverse entre ellos. El aprendizaje también implica a aprender a enfrentarse creativamente a las fuerzas poderosas que se oponen en todo momento al diálogo y a la discusión. Entre estas fuerzas destacan (Argyris, 2001, West, 2003) las “rutinas defensivas” que se activan automáticamente en los procesos de trabajo. “...no puedo desarrollar todas las sesiones que tengo programadas para dirigir el colegio del que soy responsable, porque tengo que atender comisiones oficiales y funciones que se derivan de mi propio cargo, esto me impide lograr en su totalidad las reuniones de colegio...”, argumenta un docente.

El compromiso en el colegio, implica la mejora del clima de trabajo, donde se acuerdan formas de trabajos comunes y congruentes. Se toma conciencia de las necesidades de formación propia y de las posibilidades de atenderse a través del diseño de estrategias y acciones específicas de habilitación docente, que se emprenden de manera coordinada y de solución al cierre de brechas entre el personal docente. La participación comprometida y democrática es la base esencial de un ambiente de respeto y de colaboración, para generar propuestas de solución a problemas de carácter pedagógico, que afectan a la institución en su totalidad. Por ejemplo “Durante la revisión de Portafolios de los alumnos de segundo grado al término del semestre, para su evaluación en la escuela Normal. Los docentes se coordinaron y trabajaron de manera organizada y responsable, siempre escuchando las propuestas de mejora entre ellos y los alumnos, durante el encuentro los docentes escucharon la exposición participando activamente en la mejora de las tareas educativas.

Ser un espacio de reflexión, parte de la definición concreta de temas comunes y puntos que se discuten para la toma de acuerdos que giran en relación al plan de estudios, experiencias de trabajo en el aula, logros y dificultades que se van manifestando en los procesos de formación y de las prácticas pedagógicas en los Jardines de niños (Escuelas de Educación Básica), son encuentros que demandan un análisis colectivo de colegio, para identificar las necesidades que en materia educativa deben atenderse y mejorar. En este espacio se definen las responsabilidades individuales que implican la tarea de enseñar y las formas que corresponden a cada departamento, para la mejora de los procesos de gestión.

El diálogo y el aprendizaje en el colegio acontecen sólo cuando los docentes se ven como colegas, en una búsqueda común de mayor percepción y claridad. El acto consciente de trabajar en colegiado y considerar a los demás como colegas contribuye a que interactúen como tal, esto parece simple, pero puede implicar un cambio profundo (Senge, 2005).

Los docentes tenemos la obligación de contribuir a elevar la calidad de la interacción cotidiana con los otros, aunque se tenga en pequeños grupos, esto significa un gran cambio para los colegas y para el mismo (Fullan y Hargreaves, 2000). La responsabilidad de tratar de comprender y mejorar el trabajo en colegialidad. Así como mantener la atención y el interés para desarrollar y mantener la eficacia de la colegialidad docente, asumir con responsabilidad y comprometerse en cada aspecto de la vida escolar. Esto implica consolidar propuestas de proyectos educativos y de investigación, desarrollo académico entre otras acciones de mejora a la escuela Normal. Impulsar en el seno del colegio los grupos de investigación y cuerpos académicos con objetivos claros y compartidos de generación y aplicación innovadora del conocimiento, éste es un buen principio de transformación.

Hoy día la escuela Normal ha iniciado la tarea de formar Grupos de Investigación, a través de la política de la Escuela Normal y un liderazgo transformacional de los directivos. Con el fin de fomentar la reflexión y la generación de conocimiento en una

multiplicidad de temas disciplinares y multidisciplinarios. Y la colegialidad como un espacio de diálogo y aprendizaje; una visión de conocimiento y el trazo mental de la realidad en la formación profesional y de la educación.

CONCLUSIONES

En la Escuela Normal podemos mejorar en cuanto al trabajo colegiado y colaborativo, mirarlo como un espacio de reflexión y análisis en la mejora de la tarea educativa. Las conclusiones que a continuación se presentan no deben ser consideradas para todas las Escuelas Normales ni deben generalizarse a otras instituciones de educación superior que compartan características similares a la investigada. Como lo mencionamos en un inicio este estudio se desarrolla en la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl aunque el comportamiento con otras IES puede ser muy parecido.

En la institución anteriormente mencionada se ha de mejorar en los siguientes hallazgos encontrados en esta investigación: aprovechando los espacios destinados para los diferentes colegios, disminuir en la medida de lo posible la multiplicidad de funciones en las que se ven inmersos los coordinadores de los colegios, favorece la comunicación entre los docentes, reconocer el trabajo de los colegiados y realizar un trabajo cercano con los miembros que conforman los colegios.

Para dar una pronta atención a estos hallazgos se debe comprender a la colegialidad como un trabajo conjunto y compartido donde los docentes aprenden de otros en una cultura de colaboración y responsabilidad compartida.

BIBLIOGRAFÍA

- Argyris, C. (2001). Sobre el aprendizaje organizacional. México: Oxford.
- Castell M. (2000). Globalización, sociedad y política en la era de la Información. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4008342.pdf.
- Bakieva, M. (2010). Colegialidad docente: Una evidencia de validación de constructo para el diseño de un diseño de validación. En Universitat Dovalencia. 8-27
- Bolívar, A. (2007). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesa y realidades. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2000). Los centros escolares como comunidades: Revisando la colegialidad, Universidad de Granada. En Revista Española de Pedagogía. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=23665>
- Fullan, M. y Hargreaves A. (2000). Escuelas totales. En La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar. México: SEP (Biblioteca para la actualización del maestro), 79-116
- González-Montesinos, M., Moreno, H., y Santiago, V. (2007). La percepción del ambiente académico en el nivel superior: Proceso de adaptación de un instrumento diagnóstico. Trabajo presentado en el IX Congreso Nacional de

- Investigación Educativa, Yucatán. Recuperado de http://www.uv.es/gem/gemhistorico/mavaco/publicaciones/Colegialidad_docente_una_evidencia_de_Validacion_de_Constructo_para.pdf
- Hargreaves. (1999). Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata. 210-233
- Lavié, M. J. (2004). Micro contextos para la colaboración docente: El caso de los equipos de ciclo, Sevilla. En Revista de Educación, Núm. 335, pp. 345-370.
- Moreno, O. T. (2006). La colaboración y la colegialidad docente en la universidad: del discurso a la realidad. México: Perfiles Educativos, Vol.28, No. 112, 96-130. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n112/n112a5.pdf>
- Perrenoud, P. (2002). Construir competencias desde la escuela. Chile: Océano.
- Pujades, C. y Durand, J. (2002). El concepto ampliado de colegialidad: alcance y posibilidades. Fundamentos en humanidades. Universidad Nacional de San Luis, -2, 57-68. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/184/18400504.pdf>
- Senge, P. (2005). La quinta disciplina en la práctica. Estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje. Argentina: Granica.
- West, M. (2003). El trabajo eficaz en equipo. España: Paidós Plural.

Significado del ejercicio investigativo de los psicólogos en formación del semillero psicología y sociedad, visto desde la Teoría de los estilos de pensamiento de Robert Sternberg

Jackson Arley Acevedo Clavijo
Olga Mariela Mogollón Canal

INTRODUCCIÓN

Las recientes teorías cognitivas asumen el constructo de inteligencia como la capacidad que tiene el individuo para adaptarse funcionalmente a las condiciones de un ambiente específico; desde esta perspectiva Sternberg (1997) dimensiona su Teoría de los Estilos de Pensamiento, concibiendo al mismo como “una manera de pensar, no una aptitud, sino más bien como una forma preferida de emplear las actitudes que uno posee” (p. 24).

El presente artículo de investigación materializó las percepciones, saberes, significados y asunciones que tienen los Psicólogos en Formación/investigadores del Semillero Psicología y Sociedad de la Universidad de Pamplona; todo ello a partir de la iniciativa de dar continuidad a la tesis doctoral de la docente Olga Mariela Mogollón Canal, la cual se denomina “Análisis Transcultural de los Estilos de Pensamiento de Estudiantes de la Universidad de Pamplona, Colombia y la Universidad Pública de Navarra, España”. Para el caso que se menciona, el interés investigativo se direccionó en identificar los Principales Estilos de Pensamiento usualmente utilizados por los Psicólogos en Formación que adelantan proyectos de investigación adscritos al Semillero Psicología y Sociedad de la Universidad de Pamplona.

SUSTENTACIÓN

Estilos de pensamiento y Teoría del Autogobierno Mental de Robert Sternberg

Partiendo de la concepción denominada “Teoría del Autogobierno Mental”, Robert Sternberg (1997) acuña el término Estilo de Pensamiento y lo describe como “una manera característica de pensar. No se refiere a una aptitud, sino a cómo utilizamos la aptitudes que tenemos”... asimismo relaciona que “no tenemos un estilo sino un perfil de estilos”- (p. 38). Ahora bien, esta asunción permite establecer que la existencia de un perfil de Estilos de Pensamiento se manifiesta o exterioriza con características particulares o de diferente manera según el contexto o actividad que desarrolla el individuo (el sujeto en su núcleo familiar, en interacción con sus amigos,

otros contextos de socialización, e inclusive, ejerciendo el rol como estudiante/investigador en contextos de formación académica.).

Estilos de Pensamiento según las funciones

Dentro de la clasificación de Estilos según las formas existen los Pensamientos de tipo Legislativo, Ejecutivo y Judicial. Sternberg (1997) se refiere al primero de ellos como “Las personas legislativas les gusta hacer las cosas a su aire y prefieren decidir por sí mismas que harán y cómo lo harán. Les gusta establecer sus propias reglas y prefieren problemas que no estén estructurados o planteados de antemano” (p. 40).

Del segundo estilo afirma “A las personas Ejecutivas les gusta seguir las reglas y prefieren los problemas estructurados y planteados de antemano. Les gusta rellenar las lagunas de estructuras ya existentes en vez de ver de crear estructuras ellas mismas. Algunas de las actividades que suelen preferir son resolver problemas matemáticos ya dados, aplicar reglas a los problemas, dar conferencias o impartir clases basadas en ideas ajenas, y hacer cumplir normas”.

Finalmente, el estilo judicial es definido por el autor de la siguiente manera: “A las personas Judiciales les gusta evaluar reglas y procedimientos, y prefieren problemas donde se analicen y evalúen cosas e ideas ya existentes. A las personas que tienen un Estilo Judicial les gusta actividades como escribir críticas, dar opiniones, juzgar a las personas y a su trabajo y evaluar programas. Algunas de sus ocupaciones preferidas son juez, crítico, evaluador de programas, asesor, encargado de admisiones, supervisor de becas y contratos, y analista de sistema” (p. 42).

Estilos de Pensamiento según las Formas

Para la clasificación propuesta por Sternberg (1997) según las formas, se manifiesta el Pensamiento de tipo Monárquico, Jerárquico, Anárquico y Oligárquico. De cada una de ellas el autor hace las siguientes acotaciones:

Referente al Estilo Monárquico, como su nombre lo indica tienden a estar motivadas por una sola meta o necesidad a la vez, también tienden a ser decididas y resueltas con cualquier cosa que se les meta en la cabeza. Tienden a no dejar que nada se les interponga en la resolución de un problema, además tienden a ver las cosas desde el punto de vista de su “problema”. Con frecuencia las personas monárquicas intentan resolver los problemas a toda prisa y pasando por encima de cualquier obstáculo. Pueden ser muy decididas y, en ocasiones, demasiado (p. 76).

El Pensamiento Jerárquico se caracteriza por estar motivados por una jerarquía de metas, son conscientes de que no todas ellas se pueden alcanzar por igual y que unas son más importantes que otras. En consecuencia tienden a establecer

prioridades y a distribuir sus recursos con prudencia; las personas jerárquicas tienden a ser sistemáticas y organizadas cuando resuelven problemas y toman decisiones. La mayoría de las organizaciones favorecen a las personas jerárquicas y quizá las instituciones educativas sean las más destacadas. Como los alumnos estudian varias materias, deben establecer prioridades en su tiempo y su esfuerzo (p. 80).

Por su parte, la cognición de tipo Oligárquico es vista desde la óptica del autor como: Las personas con Estilo Oligárquico tienden a estar motivadas por varias metas cuya importancia consideran semejante y que, con frecuencia, compiten entre sí. Les cuesta decidir qué metas son prioritarias, con el resultado de que pueden tener problemas para asignar sus recursos. Pueden tener aptitudes para trabajar de una manera óptima, pero estas aptitudes no siempre se manifiestan si se encuentran en una situación que requiere distribuir recursos (p. 83).

Finalmente, la categorización según las formas apropiada el término de Pensamiento Anárquico, el cual es definido de la siguiente manera: Las personas que tienen un Estilo Anárquico tienden a estar motivadas por un amplio abanico de necesidades y metas que tanto ellas como otras personas encuentran difíciles de clasificar. Son más antisistemáticas que asistemáticas. Tienden a desdeñar el sistema que se les impone, a veces con buen criterio, pero otras veces por razones menos claras. Como resultado, tienden a ser poco gratas para la mayoría de las organizaciones (p. 89).

Estilos de Pensamiento según los niveles

En su teoría del Autogobierno Mental, Sternberg (1997) establece una tercera clasificación, teniendo como criterio los niveles del pensamiento, para ello menciona los Estilos Global y Local. Del primero de ellos asume “las personas globales prefieren tratar con cuestiones relativamente más amplias y, con frecuencia, abstractas. Tienden a fijarse en el bosque, a veces en detrimento de los árboles” (p. 97); mientras que del segundo infiere “estas prefieren trabajar con detalles, en ocasiones ínfimos, que suelen estar centrados en cuestiones concretas. Tienden a fijarse en los árboles, a veces en detrimento del bosque. Su reto permanente es ver el bosque entero y no sólo los elementos individuales” (p. 97). Asimismo particulariza en el sentido de complemento que adquieren estos tipos cognitivos en el hecho de ver la forma en que uno puede cambiar de un constructo al otro según la situación suscitada: “aunque la mayoría de las personas prefieren trabajar en un nivel más global o más local, una clave para resolver problemas con éxito en muchas situaciones es la capacidad de pasar de un nivel a otro”.

Estilos de Pensamiento según los alcances e inclinaciones

Los alcances en los Estilos de Pensamiento se dividen en la cognición de tipo Interno y Externo. Del primero de ello se menciona: las personas que tienen un estilo interno tienden a ser introvertidas, centradas en el trabajo, a veces reservadas y con menos conciencia social que otras personas; en cambio las personas que tienen un estilo externo tienden a ser más extrovertidas, centradas en las personas, abiertas, y con más conciencia social e interpersonal (p. 104).

Del último criterio de clasificación para los Estilos de Pensamiento se denotan los modos Liberal y Conservador. El autor hace mención de ellos teniendo presente las siguientes conceptualizaciones: A las personas que tienen un Estilo Liberal les gusta ir más allá de los procedimientos y las reglas existentes y buscan maximizar los cambios, también buscan situaciones ambiguas o, por lo menos, se sienten cómodas en ellas y prefieren algún grado de incertidumbre en la vida y en el trabajo. A las personas que tienen un Estilo Conservador les gusta ceñirse a los procedimientos y reglas ya existentes, minimizar los cambios, evitar situaciones ambiguas siempre que sea posible, y prefieren la seguridad en la vida y en el trabajo (p. 110).

Ahora bien, dentro de la revisión de investigación relacionada al constructo de los Estilos de Pensamiento en el ámbito académico desde el año 2005 a la fecha en diferentes contextos, se encuentran los estudios internacionales de Albaili (2006, Emiratos Árabes), Mogollón (2007, España y Colombia), Zhang (2008, Shanghai, China), Saracaloglu, Yenice & Karasakaloglu (2008,) Yildizlar (2010, Chipre), Ozdemir & Sert (2010, Turquía), Almansa y López (España, 2010), Negahi, Ghashghaeizadeh y Hoshmandja (2011, Irán), Domenech (2012, España), Ismail & Abdelwareth (2012,) Noghondar, Soleimani & Zarandi (2012, Irán), Sagone y De Carolli (2012, Italia), Khany & Azimi (2013, Irán), Negari y Solaymani (2013, Irán), Izadi, Izadi, Jamalzadeh & Shafiei (2013 Kazeroun, Irán). En el entorno Latinoamericano y Colombiano se destacan las aportaciones de García Ahumada (2005, Perú), Carrasquero y Chacón (2010, Venezuela), de Zubiría, Peña & Páez (2007, Bogotá Colombia), Ovalle (2010. Pamplona, Colombia). Viendo aspectos como la vinculación de los diferentes actores del ejercicio educativo (docentes, estudiantes y directivos), la correlación con otras variables académicas (creatividad, logro, liderazgo, bajo y alto rendimiento, autoeficacia, entre otros) y sociodemográficas (género, edad, carrera, nivel de formación,) como aspectos a considerar dentro de los presentes estudios.

Metodología

El presente estudio se desarrolló bajo la un diseño de investigación de orden mixto, ante este respecto Hernández, Sampieri y Mendoza (2008), citados por Hernández, Fernández y Baptista (2010) comentan: los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración

y discusión conjunta, para realizar las inferencias producto de toda información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (p. 546). La identidad del proyecto viene implícitamente relacionado por la interacción conjunta de las ventajas que ofrecen los paradigmas de investigación cuantitativo y cualitativo desde su construcción lógica a tener un abordaje más preciso desde la descripción y explicación; a partir de los datos numéricos articulados con las percepciones, saberes, significados y sentidos a la manifestación de los mencionados constructos de orden cognitivo en los estudiantes investigadores.

El tipo de investigación es descriptivo/exploratorio con diseño no experimental y transversal y la toma de datos se ha dado de manera concurrente, es decir, de manera simultánea se recabaron los datos cuantitativos y cualitativos. Asimismo se contó con una población de 103 Psicólogos en Formación que desarrollan actividades al interior de los Semilleros que componen el Grupo de Investigación Psicología y Sociedad de la Universidad de Pamplona; en este orden el método de muestreo utilizado fue no Probabilístico de muestras teóricas o conceptuales, estos según Hernández, Fernández y Baptista (2010) argumentan que “la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra... depende del proceso de toma de decisiones de un investigador o un grupo de investigadores” (p. 176), para el caso de la presente investigación se ubicó una muestra de 10 estudiantes quienes al momento de realizar el presente estudio se encuentran vinculados de manera activa en los diferentes semilleros de investigación. Utilizando a su vez como criterios de inclusión los siguientes aspectos: estudiantes que desarrollen sus estudios en la Sede principal de Pamplona, además que despliegan trabajos que cuentan con el respectivo radicado y aval en la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad de Pamplona.

Uno de los instrumentos utilizados en el marco de la presente investigación es el TSI Inventario Estilos de Pensamiento Sternberg y Wagner (1992), consistente en una batería que se puede aplicar de manera autoadministrada, compuesta por 104 ítems divididos en 13 escalas, cada una de las cuales contiene 8 preguntas correspondientes a cada uno de los 13 Estilos de Pensamiento descritos en la teoría de Autogobierno Mental de Robert J. Sternberg, cada pregunta contiene una posibilidad de ser resuelta tipo escala Likert de 7 puntos, en la cual el número 1 indica que la frase no lo describe, mientras que el número 7 indica que la frase o ítem lo describe totalmente bien. Uno de los procesos de validación instrumental a los que ha sido sometido consistió en el análisis de su validez estructural a través de las respuestas obtenidas por estudiantes adolescentes, estudio realizado por González Pienda, Núñez, González-Pumarriega, Álvarez, Roces, González, Bernardo, Valle, Cabanach, Rodríguez y Sales (2004), dicho estudio analizó la estructura de los Estilos de Pensamiento con una muestra de 1.153 estudiantes, los resultados coinciden con los obtenidos por otros procesos investigativos pero ofrece una estructura intelectual sustancialmente diferente a la propuesta por Sternberg.

Otros instrumentos utilizados fueron la Entrevista Semiestructurada, la cual estuvo diseñada en función de establecer mediante preguntas y situaciones relacionadas a los contextos de investigación como complemento de las actividades de formación académica y humana, la obtención de respuestas y pautas de acción que permitan encasillar o encuadrar en cada uno de los Estilos de Pensamientos según el constructo del Autogobierno Mental establecido por Sternberg (1997), asimismo una Observación no Participante y un Cuestionario de Datos Sociodemográficos.

RESULTADOS Y APORTACIONES

La información de tipo cuantitativo se ha obtenido a través de la puntuación del Inventario de Estilos de Pensamiento de Sternberg y Wagner (1992) y su correspondiente análisis estadístico utilizando el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales SPSS V. 21. Esto permite la clasificación de los Estilos de Pensamiento según las puntuaciones destacadas, las cuales se mencionan en el siguiente orden. Para efectos del presente análisis se permiten dimensionar las categorías con mayor prevalencia y con menor tendencia: Dentro de los constructos cognitivos con mayor calificación se encuentran el Estilo Jerárquico (83,55%), seguido de Legislativo (81,01%), Liberal (72,15%), Ejecutivo (63,29%) Judicial y Local (62,03% C/U); mientras los menos destacados fueron los Estilos Global (17,72%), Externo (12,66%), e interno (8,86%).

La información de tipo cualitativo fue extraída del análisis por matrices categóricas y su clasificación a través del Software Nvivo 10 de las entrevistas semiestructuradas y de la Observación no Participante. Las verbalizaciones de los participantes en relación a los mencionados Estilos de Pensamiento permiten identificar las siguientes cualidades para los constructos mentales:

El Estilo Jerárquico se manifiesta en los participantes del estudio en relación al suponer un orden categórico de actividades a desarrollar en el marco de sus propuestas investigativas, teniendo en cuenta criterios como el orden de importancia y la urgencia que los mismos requieren; esta habilidad se va adquiriendo y desarrollando a medida que el estudiante reúne experiencia en el campo investigativo. Esta cualidad trasciende a otras áreas de ajuste del individuo (Entorno académico, familiar, social, afectivo, entre otros), las cuales son desarrolladas con altos estándares de calidad y cumplimiento.

El Estilo Legislativo se exterioriza cuando los estudiantes asumen temas de investigación novedosos, poco abordados y que explotan la mayor capacidad creativa en ellos; asumiendo un carácter de autonomía e independencia a medida que acumulan experiencia dentro del rol investigativo, situación que trasciende a una formación disciplinada y consciente ante los retos que sobrevienen en la vida profesional.

En este orden, el Estilo Liberal se expresa en el ejercicio de construcción libre y autónoma que realiza el estudiante en su investigación, denotado en un trabajo creativo y separado de la rigurosidad de las reglas como una alternativa que ofrece esta cualidad mental; viendo en el disfrute de las labores y la flexibilidad de las mismas una posibilidad de afrontar los retos que supone el ejercicio investigativo. Asimismo la madurez intelectual que adquieren producto del afrontamiento de las diferentes circunstancias que circunscribe la actividad científica se constituye como un indicador particular que infiere la presencia de este constructo cognitivo.

Sucesivamente, el Pensamiento de tipo Ejecutivo se manifiesta con mayor notoriedad en los estudiantes que llevan poco tiempo en el desarrollo de labores investigativas, ellos, a su vez manifiestan la misión importante del docente como ese agente que guía, orienta y direcciona el proceso de adquisición y optimización de la habilidad investigativa; esta tarea se da desde la identificación, orientación y motivación constante por hacer posible el ingreso al campo científico. El rol del estudiante es pasivo, en cuanto a la dinámica de adquirir habilidades y destrezas del entorno científico dadas por quienes intervienen en el acto de investigar, situación que es valorada por el mismo aprendiz. Desde esta perspectiva emerge como vital la labor del docente dentro del rol de descubrir y potenciar las cualidades investigativas en sus estudiantes.

Comparten el quinto lugar de clasificación los Estilos Judicial y Local, del primero de ellos surgen la el auto-cuestionamiento y la reflexión como procesos que direccionan la construcción y estructuración de un proceso científico, asimismo valoran las percepciones que poseen otros pares y expertos en relación a la forma en que ellos aportan al enriquecimiento científico de los procesos que desarrollan, todo ello con la finalidad de hacer ejercicios con gran impacto social. Del segundo se hace mención en relación a la actividad de establecer un panorama específico y pormenorizado de los aspectos asociados a una idea y/o proyecto de investigación, buscando la generación de respuestas a situaciones problémicas que se suscitan en contextos particulares. El trabajo desarrollado en este ámbito se caracteriza por el abordaje de problemáticas psicosociales en comunidades específicas (Grupos indígenas de la región, comunidad afrodescendiente, mujeres trabajadoras, comunidad LGTBI, entre otros). Situación que caracteriza el pensar de manera local.

Ahora bien, con relación a la importancia que reviste el ejercicio investigativo en el marco del proceso de formación profesional y humana adelantada por los estudiantes, se pueden establecer los siguientes aspectos como sustrato de análisis: existe un elevado interés por parte de los estudiantes en buscar herramientas que contribuyan al desarrollo académico y profesional, la adquisición y optimización de habilidades y competencias que les permiten interactuar con otras personas íntimamente ligadas al entorno académico, el crecimiento personal producto de las mencionadas actividades, el aporte a la sociedad, entre otros beneficios; este apartado permite hacer un análisis de los aspectos anteriormente mencionados.

En primer lugar, la búsqueda de herramientas para potenciar el desarrollo académico se denota en la capacidad que obtienen los estudiantes para formular y ejecutar programas o proyectos, los cuales contribuyen a la generación de un aprendizaje de tipo significativo que complementa de manera notoria los conceptos adquiridos en el aula; desde esta perspectiva, el escenario investigativo emerge como un espacio adicional que permite, entre otras cosas, la adquisición, conceptualización y significación de saberes e información respecto a los temas que son de su interés. Situación que es coherente conceptualmente con los Estilos de Pensamiento Legislativo, Liberal y Ejecutivo.

En segunda estancia, es concebido el ejercicio investigativo como posibilidad de visualizar un panorama más amplio de profesionalización. Ante este factor, se destaca dentro del mundo académico la posibilidad de dar visibilidad al trabajo realizado mediante los encuentros académicos, seminarios, congresos investigativos; esta actividad permite el intercambio de experiencias y la satisfacción de representar a la institución en estos escenarios y posibilita la manifestación del Pensamiento Liberal. Este proceso genera buenas prácticas de consolidación a nivel profesional y a su vez la importancia de posicionar la profesión del Psicólogo en concordancia con el desarrollo social y el progreso del país; características inherentes al pensamiento del tipo Legislativo, Liberal y Local.

Ahora bien, la libre posibilidad que tienen los estudiantes de pertenecer a los semilleros de investigación, aunado a la oportunidad de establecer horarios y espacios de encuentro se constituyen como otro indicador que llevan al profesional en formación a integrar estos colectivos académicos, además de los notorios beneficios económicos representados en la financiación de sus proyectos de investigación, el acceso a programas de movilidad nacional e internacional y la representación institucional en diversos eventos de índole académico, estas particularidades están asociadas a la cognición de tipo Legislativo, Liberal y Jerárquico. Se sienten a gusto por pertenecer a un grupo selecto de pioneros en investigación formativa, condición que exterioriza un razonamiento de tipo Jerárquico, Legislativo, Liberal y Judicial.

CONCLUSIONES

La manifestación de los Estilos de Pensamiento por parte de los participantes del presente estudio debe ser visto desde un marco histórico, contextual y temporal, relacionado a las actividades investigativas desarrolladas por estos jóvenes; ellos obedecen a las preferencias, tareas y situaciones específicas dentro del contexto académico mencionado y se hace la aclaración que este no representa el perfil de Estilos de Pensamiento utilizado por todos los estudiantes adscritos al Semillero Psicología y Sociedad de la Universidad de Pamplona.

El Pensamiento Jerárquico se manifiesta en primer orden de prevalencia, manifestado por un razonamiento flexible, planeado, categorizando las actividades

según la importancia y los gustos de los participantes, valoración de los recursos y las estrategias disponibles como determinantes de esta categoría cognitiva. El razonamiento Legislativo emerge como el segundo estilo en importancia y se denota por el abordaje de temas nuevos y poco estudiados, los cuales les permiten desarrollar cualidades y estrategias creativas, autónomas, independientes y flexibles que contribuyen al proceso de consolidación académica y profesional producto del ejercicio investigativo.

La cognición de tipo Liberal emerge como la tercera tendencia conceptual manifiesta en este grupo y caracterizada por un pensamiento de tipo libre, autónomo, independiente, con construcción de habilidades sociales y adquiridas a través de la experiencia investigativa; estas cualidades hacen posible la consolidación profesional y personal. La cuarta tendencia con mayor importancia se da a través del Pensamiento Ejecutivo se manifiesta con mayor tendencia en los estudiantes que tienen poco tiempo de trabajo al interior del Semillero, manifestado en la actitud receptiva al dejarse guiar por el tutor o docente; este último es percibido como un factor determinante en la identificación, direccionamiento y desarrollo de la competencia investigativa dentro de las aulas de clase y los diferentes escenarios pedagógicos. A su vez, el pensamiento de tipo Judicial y Local se constituyen como perfiles cognitivos utilizados por los estudiantes en el marco de los escenarios de investigación formativa; el primero de ellos mostrándose en un razonamiento reflexivo, autocrítico y constructivo, situación que les permite dar nuevos significados a sus procesos investigativos. El segundo caracterizado por el establecimiento de un panorama específico de investigación, el cual busca dar respuestas a las necesidades psicológicas contextualmente identificadas y con actores sociales delimitados.

Asimismo, la importancia que le asignan a la labor investigativa en el marco del proceso de formación integral viene dado por las oportunidades de crecimiento personal y profesional, el aporte a la sociedad, la representación institucional en diferentes escenarios investigativos y académicos, sumado a los múltiples beneficios económicos como garantes que aportan a la consolidación de la psicología como ciencia que, para el contexto Colombiano, está invitada a generar los cambios sociales requeridos en un escenario de posconflicto.

BIBLIOGRAFÍA

- Albaili, M. (2006). Differences in thinking styles among low-, average-, and high-achieving college students. The 13Th International Conference on Thinking. June 17-21. Norrkoping, Sweeden. Vol 1. Linkoping University Electronic Press. Recuperado de <http://www.ep.liu.se/ecp/021/vol1/001/ecp2107001> el 17 de abril de 2014.
- Almansa, P. & López, O. (2010). ¿Existe relación entre la creatividad y preferencia estilística en un grupo de alumnos de enfermería?. En Revista Anales de Psicología 26 (1) p.p. (145-150). Recuperado de

- <http://revistas.um.es/index.php/analesps/article/view/92141> el 17 de Abril de 2014.
- Carrasquero, E & Chacón, E. (2010). Correspondencia entre los estilos de pensamiento y los estilos gerenciales: una evaluación desde la gerencia educativa. En Revista Acción Pedagógica N° 19. Enero/Diciembre 2010 p.p. (102 - 114).
- Domenech, F. (2012). Análisis de los estilos de pensamiento que utilizan los profesores españoles en el aula. En Revista de Educación, 358. Mayo – Agosto 2012, p.p. (497 - 522). Recuperado de [http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos-re358/re35823.pdf?documentId=0901e72b8----\[12826b5](http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos-re358/re35823.pdf?documentId=0901e72b8----[12826b5).
- García, F. (2005). Estilos de pensamiento en alumnos de pregrado de medicina. En Revista Médica Herediana 16 (3). Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1018-130X2005000300006 el 17 de Abril de 2014.
- González-Pienda, J., Núñez, J., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C., González, P., Bernardo, A., Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S. y Sales, P. (2004). Estilos de pensamiento: análisis de su validez estructural a través de las respuestas de adolescentes al Thinking Styles Inventory. En Revista Psicothema, Vol 16, No 1. Pp. (139 - 148). Recuperado de <http://www.unioviedo.net/reunido/index.php/PST/article/view/8200/8064> el 17 de Febrero de 2015.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación. 5 Ed. México: McGraw Hill.
- Ismail, N. & Abdelwareth, S. (2012). The contributions of student's learning styles and their attitudes towards studying their specializations in the english language to their achievement at the college level. Zagazig University, Journal of Faculty of Education.
- Izadi, E., Izadi, E., Jamalzadeh, M. & Shafiei, A. (2013). Predicting level of creativity based on the student's thinking styles. Journal of Social Issues & Humanities, V.2 Issue 9, September 2013. Recuperado de <http://www.journalsih.com/Research%20Articles/Vol%202/Issue%209/Predicting%20level%20of%20creativity%20based%20on%20the%20students%20Thinking.pdf> el día 6 de Abril de 2014.
- Khani, R., Azimi, F. (2013). The impact of leadership style, thinking style and job satisfaction on iranian EFL teacher retention. European Online Journal of Natural and Social Sciences 2013; Vol.2, No.2 Special Issue on Teaching and Learning. Recuperado de <http://european-science.com/eojnss/article/view/229> el 17 de Abril de 2014.
- Mogollón, O. (2007). Análisis transcultural de los estilos de pensamiento de los estudiantes de la Universidad Pública de Navarra y de la Universidad de Pamplona, Colombia. Tesis Doctoral. Universidad de Navarra.
- Negahi M., Ghashghaeizadeh N. & Hoshmandja M. (2011). The survey of the relationship between learning styles and thinking styles with academic self-efficacy in english language among the students of islamic Azad University of Behbahan. Journal of Life Science and Biomedicine. 3(1): 75-82. Recuperado

- de <http://jlsb.science-line.com/attachments/article/20/J.%20Life%20Sci.%20Biomed.%203%281%29%2075-82,%202013.pdf> el 17 de abril de 2014.
- Negari, G. & Solaymani, M. (2013). The relationship among autonomy, thinking styles and language learning strategy use in Iranian EFL Learners. *International Journal of Linguistics*. V.5. N.1. Recuperado de <http://www.macrothink.org/journal/index.php/ijl/article/view/3320> el 18 de Abril del 2014.
- Noghondar, R., Soleimani, M. & Zarandi, H. (2012). The relationship between thinking styles with Organizational Innovation in Physical Education Teachers of Iran. *International Journal of Sports Studies*, Vol. 2 (6) p (317-322). Recuperado de <http://ijssjournal.com/2012/11/28/ijss-6-2012/> el 17 de abril de 2014.
- Ovalle, I. (2010). Relación existente entre estilos de pensamiento y métodos de enseñanza – evaluación. Tesis de Pregrado programa de Psicología Universidad de Pamplona.
- Ozdemir, A. y Sert, Y. (2010). The effect of project supported education in Elementary Number Theory Course on Student Achievement. *Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics*. Vol 8. N.3. Recuperado de www.iis.org/CDs2008/CD2009SCI/EISTA2009/PapersPdf/E974GW.pdf el 17 de abril de 2014.
- Sagone, E. & De Caroli, M. (2012). Creativity and thinking styles in Arts, Sciences, Humanities High School Students. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD Infancia y Adolescencia en un Mundo de Cambio. año 24 N° 1 Vol. 1. Pp. 441 – 450. Recuperado de infad.eu/RevistaINFAD/wp-content/uploads/2013/02/INFAD_010124_441-450.pdf el 17 de abril de 2014.
- Saracaloglu, A., Yenice, N. & Karasakaloglu, N. (2008). Comparación de los estilos de pensamiento en estudiantes de la facultad de educación en términos de diversas variables. *The Journal of International Social Research*. Vol. 1/5.
- Sternberg, R. (1997). Estilos de pensamiento: claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión. Barcelona: Paidós.
- Yildizlar, M. (2010). Thinking styles of candidate teachers who come from different cultures. *University Hacettepe Journal Of Educación*. 39 (383:393). Recuperado de <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/english/abstracts/39/pdf/MEHMET%20YILDIZLAR.pdf> el 17 de abril de 2014.
- Zhang, L. (2008). Teacher's styles of thinking: an exploratory study. *The Journal of Psychology*. 142 (1), pp (37-55). Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/JRLP.142.1.37-56#.VSinsvmG-So> el 17 de Abril de 2014.
- Zubiria, J., Peña, J. & Paez, M. (2007). Los estilos cognitivos en el Instituto Alberto Merani. Recuperado de <http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/tesis/Los%20Estilos%20Cognitivos%20en%20el%20IAM.pdf> el 15 de Septiembre de 2014.

Formación para el éxito a lo largo de la vida. Diversidad, incertidumbre y felicidad

Jesús Antonia Zusuki Lugo
Mireya Ramos Sámano
Noemí Morales Carrillo

INTRODUCCIÓN

En cuanto a la formación a lo largo de la vida en la sociedad del conocimiento y ante los vertiginosos cambios que sufren los seres humanos, en tanto seres sociales, en el mundo actual no se debe esperar que los saberes procesados en la infancia y en la juventud basten para el futuro esperado. Los escenarios o contextos inciertos exigen una capacidad de adaptabilidad y una actualización permanente de dichos saberes en los distintos ámbitos que oferten actividades de aprendizaje más allá del aula y con más autonomía. Así, la diversidad y la incertidumbre acompañan el compromiso de aprender a aprender a lo largo de la vida o el aprendizaje autónomo de manera permanente para dar respuestas oportunas en busca del logro de los resultados esperados, traducidos en la felicidad del ser.

Lo anterior, se ubica en la complejidad del proceso formativo y la diversidad de los sujetos que en él confluyen para la enseñanza aprendizaje concebidos, estos últimos, como complementarios, sin limitarse a los intereses meramente económicos y necesidades de los empleadores; más bien, generalizando el fin del aprendizaje o desarrollo de competencias que permita la reorganización de las etapas de la vida en pro de una ciudadanía de éxito y felicidad para la igualdad de oportunidades mediante la cobertura. El bachillerato universitario, atiende los retos que desde antes del 2008 se visualizaron ante la prolongación de la educación básica en el país con la obligatoriedad del Nivel Medio Superior en el 2011, mediante la promoción y acompañamiento para el aprendizaje autónomo y la sistematización para la evaluación y retroalimentación. Sin embargo, en el contexto del bachillerato universitario, es momento de apreciar y valorar el avance e impacto de estos cambios desde el imaginario del docente como de la valoración del estudiante sobre el éxito a lo largo de la vida ubicándose en la pedagogía crítica para la transformación social con la dualidad de los resultados evaluables y medibles, basado en las teorías sociales y educativas mediante el debate y el diálogo entre las y los implicados. El avance del presente trabajo permite atender la opinión de los actores principales, los estudiantes y los docentes. En las siguientes etapas se contempla a los directivos, padres de familia y comunidad en general.

SUSTENTACIÓN

La educación a lo largo de la vida o educación permanente según Jacques Delors (1996) no puede definirse en relación a un periodo particular de la vida, más bien, el

periodo de aprendizaje cubre toda la vida y cada tipo de conocimiento invade el ámbito de los demás y los enriquece. Así, dice, la formación abarca toda la existencia y se ajusta a las dimensiones de la sociedad como requisito fundamental para un dominio cada vez mayor de los ritmos y tiempos del ser humano, que supera con mucho la necesidad de adaptarse a los imperativos del mundo del trabajo; aseverando que remite al ejercicio del amor y la felicidad, continúa afirmando, hay que resaltar el carácter complementario de los ámbitos y períodos de la educación moderna, superando la independencia entre las diversas formas de enseñanza y aprendizaje en pro del ejercicio de una ciudadanía activa. Advierte que el progreso de la escolarización de los jóvenes, el avance en la alfabetización y el nuevo impulso que se le ha dado a la educación básica anuncian un aumento en la demanda de la educación de adultos en las sociedades del mañana vinculadas a la igualdad de oportunidades que garantiza una plenitud para todos, pero bajo el riesgo de que se acentúe también la desigualdad, pues la carencia o insuficiencia de la formación inicial puede afectar gravemente la continuidad de los estudios a lo largo de la vida. No únicamente plantea el reto de la cobertura y la apertura del cono de la especialización y el posgrado en la enseñanza y aprendizaje escolarizado para erradicar los límites de la educación permanente ante las verdaderas sociedades educativas; va más allá, convoca a la corrección enérgica de estas desigualdades mediante la formación de la población desfavorecida y el desarrollo de formas de capacitación extraescolar para los que abandonan prematuramente la escuela.

Así, el concepto inicial de educación permanente se amplía, no solo por la renovación cultural, sino por la exigencia de una autonomía dinámica de los individuos en una sociedad en rápida transformación. La educación, sin límites temporales y espaciales se convierte ahora en una dimensión de la vida misma. La sociedad educativa del siglo XXI.

Desde el enfoque de la teoría crítica, la clase dominante o la hegemonía prioriza las demandas del mercado laboral ante las necesidades humanas recurriendo a las principales instituciones formadoras: la escuela, los medios de comunicación, la iglesia y la calle, fenómeno conocido como neoliberalismo. La primera de estas instituciones, en la lucha contra el neoliberalismo busca que la calidad educativa no se fundamente en la interpretación de los resultados individuales medibles arrojados por las evaluaciones internacionales mediante instrumentos uniformes que no atienden la diversidad y, en mucho, provocan la restricción a la demanda, afectando la cobertura, ni siquiera en la obtención de un puesto laboral posterior al egreso de las aulas. La calidad educativa debe basarse en su contribución para una verdadera transformación social. Algunos estudios demuestran la dualidad o la posibilidad de converger entre las posturas de lo medible y lo dialógico, aun cuando se acuse a la primera de llegar a datos concretos pero fríos y a la segunda se les señale por no ser concluyente.

Según Noguera (1996), en una postura habermasiana, no se puede reducir la praxis social, en este caso de la educación en la sociología, al trabajo social, puesto que el entendimiento generado por la interacción lingüística es fundamental en el desarrollo

social. Las aportaciones de Habermas (1981) con su teoría de la acción comunicativa, van más allá de una búsqueda aislada o individual del éxito en la consecución de objetivos o fines. Este autor retoma, complementariamente para el éxito, la importancia de la comunicación y el lenguaje como elementos esenciales de la interacción social en la autorreproducción del ser humano y la sociedad mediante la cooperación para establecer fines comunes y llevarlos a la acción o la práctica. Así, explica el progreso social desde el entendimiento lingüístico. El modelo comunicativo es inclusivo, sin tener exclusividad en la interpretación y reconstrucción de la realidad social que también es materialista, simplemente, lo social está siempre mediado por lo lingüístico. El lenguaje no únicamente cumple una función referencial o cognitiva del mundo o de trasmisión de la información y el saber, su función aquí es más de coordinación de la acción, en este caso para el éxito, abriendo las puertas del mundo mediante las pretensiones de validez, la posibilidad de que el otro entienda, la verdad, la veracidad y la rectitud, en sí, de la racionalidad del lenguaje en busca del consenso social y no de la imposición de las relaciones de poder.

Considerando que, en lo anterior se basa la postura de autores como Álvares Tostado (1994) en su “libro hablado” o “libro de entrevistas”, *Platiquemos de la calidad de la educación*, donde recoge dialógicamente los diferentes conceptos de calidad educativa que comentan sus entrevistados y se involucra cooperativamente en esta acción advirtiendo lo impreciso y ambiguo del término en cuestión, la calidad. Otro, Juan Casassus (1999) su artículo “Lenguaje, poder y calidad de la educación”, intenta analizar la calidad de la educación como proceso socialmente construido desde el lenguaje corriente y el lenguaje científico, señala que la educación de la calidad se construye socialmente por el pensamiento, el que se expresa en actos lingüísticos.

Si lo que se pretende es centrarnos en la felicidad para el éxito hay que dialogar respecto a la complejidad de este planteamiento, discursar desde las pretensiones de validez y comprometidos con la acción.

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción (1998) muestra su convencimiento ante las necesarias medidas para asegurar la coordinación y cooperación entre los diversos sectores educativos, en particular la educación general, técnica profesional secundaria y postsecundaria entre universidades, escuelas universitarias e instituciones técnicas para que la educación siga siendo uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz, accesible para todos a lo largo de la vida. Así mismo, respecto a la incertidumbre, subraya que los sistemas de educación superior deberían de aumentar su capacidad para vivir en medio de esta, transformarse y provocar el cambio, atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad, mantener un nivel indispensable de calidad; y colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de la vida para que se integren en la sociedad mundial del conocimiento.

La nueva visión de la educación superior, exige, cuando proceda, que en toda política de acceso a la misma se dé preferencia a los méritos. Sin embargo, la enseñanza secundaria o su equivalente no debería limitarse a formar candidatos cualificados para acceder a la enseñanza superior fomentando la capacidad de aprender en general, sino también prepararlos para la vida activa con una amplia gama de profesiones.

Aun así, no se advierten de manera clara los esfuerzos o acuerdos internacionales para la formación a lo largo de la vida orientada al éxito fundado en la felicidad como una necesidad primordial de los y las estudiantes, ni modelos que promuevan el diálogo en comunidad para definir estos dos conceptos y que lleven a las acciones necesarias para ello. Éxito en términos de representación de sueños cumplidos, metas alcanzadas, objetivos logrados e interiorizados mentalmente, la felicidad plena del ser, la autorrealización, satisfacción por el ser; el carácter y fortaleza para alertar las debilidades y promover el cambio, la autoaceptación y la paz. La felicidad como impulsora del éxito.

La felicidad y el éxito no se alcanzan sin un verdadero plan en comunidad, en interacción social mediada por el lenguaje, la palabra, el acto lingüístico desde las pretensiones de validez: inteligibilidad o entendimiento común, verdad, veracidad y rectitud o criterios éticos que rigen la acción. Lo que el yo siente y piensa que es correcto para su felicidad y su éxito poniéndose en lugar del otro, de la comunidad.

METODOLOGÍA

El presente trabajo, en su etapa diagnóstica, pretende analizar la formación para el éxito a lo largo de la vida desde la diversidad, la incertidumbre y la felicidad de los estudiantes y docentes del Bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Caso Unidad Académica Preparatoria Emiliano Zapata. La comunidad escolar se compone por 3,334 estudiantes atendidos por 132 docentes en tres turnos. Se aplicó una encuesta a los estudiantes para identificar el valor que ellos le dan a la formación para el éxito a lo largo de la vida, participaron 25 hombres y 25 mujeres elegidos al azar en el centro educativo correspondiente. Así mismo, se aplicó un cuestionario a 30 docentes, 15 hombres y 15 mujeres para analizar el imaginario de los mismos en relación a la temática. Una siguiente etapa, no mostrada en el marco de este trabajo, contempla una entrevista a profundidad con cuatro docentes y 12 estudiantes, cuatro de cada grado y la opinión del resto de los actores, directivos, administrativos y padres de familia.

Se les preguntó a las y los estudiantes sobre su concepto de éxito en base a tres opciones como respuestas, el 90% de la población refieren que el éxito es el logro de metas, el 100% de las mujeres así como el 80% de los hombres encuestados coincide con esto; solo el 8%, en este caso todos hombres, coinciden en que es un elemento de felicidad (Gráfica 1).

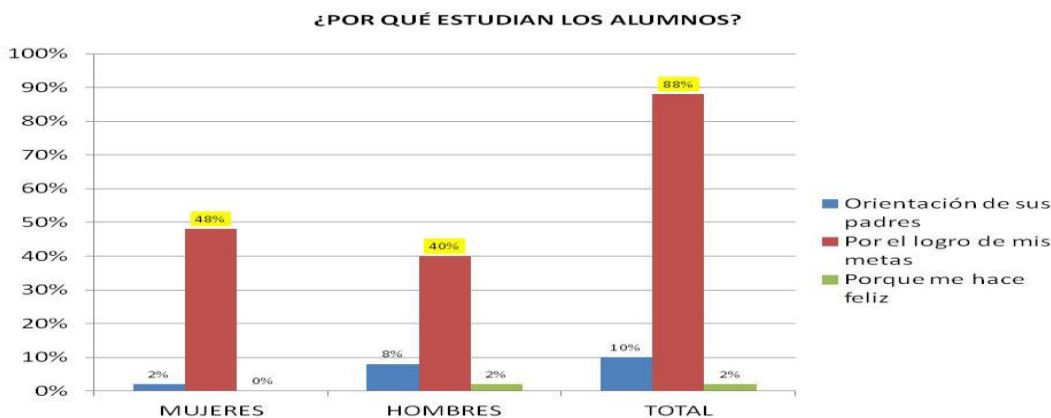
Gráfica 1. Qué es el éxito para los alumnos de la Unidad Académica Preparatoria Emiliano Zapata, por género.



Fuente: elaboración propia basada en encuesta aplicada a estudiantes.

A esta misma población, se les preguntó por qué estudian y el 88% respondió que por el logro de sus metas, un 10% por orientación de sus padres y solo el 2% porque les hace feliz, nuevamente fueron los hombres los que se inclinan por ese 2% (Gráfico 2).

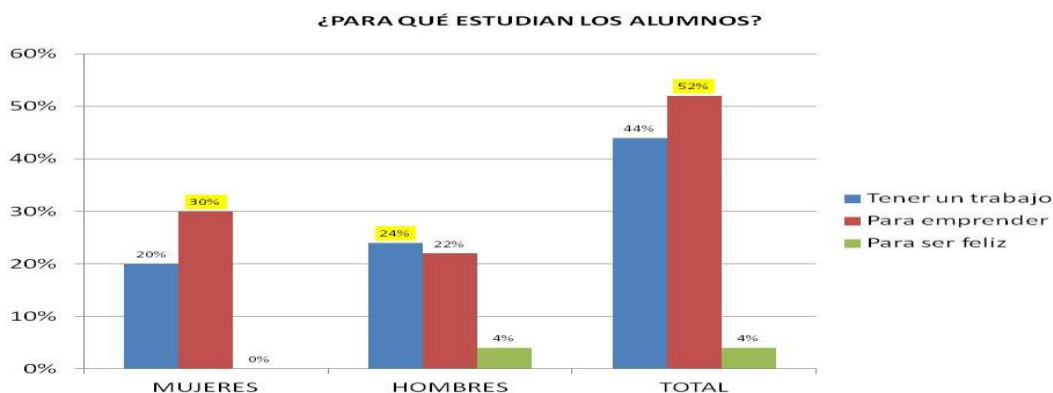
Gráfica 2. Por qué estudian los alumnos de la Unidad Académica Preparatoria Emiliano Zapata, por género.



Fuente: elaboración propia basada en encuesta aplicada a estudiantes.

Ante la pregunta: para qué estudian, los estudiantes respondieron, mayormente, con un 24%, para tener un trabajo, y ella con un 20%; ellas, en un 30% responden que estudian para emprender y nunca para ser feliz; ellos, en un 22% para emprender y un 4% para ser feliz (Gráfica 3).

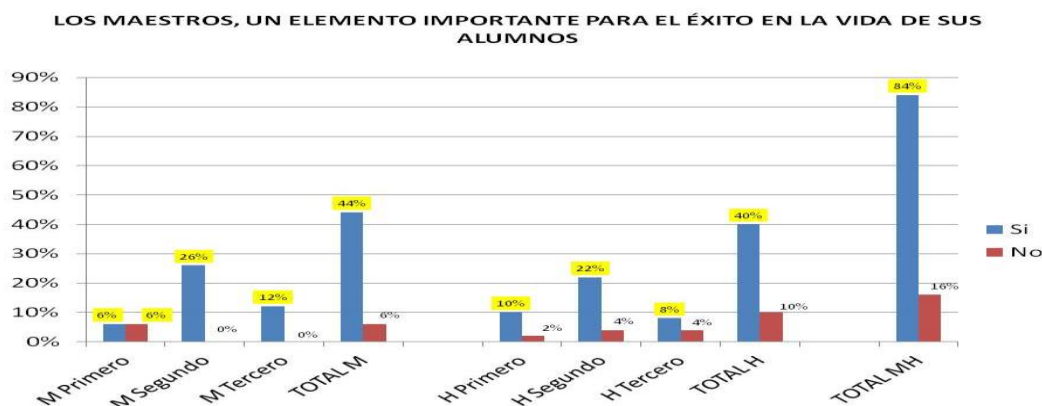
Gráfica 3. Para qué estudian los alumnos de la Unidad Académica Preparatoria Emiliano Zapata, por género.



Fuente: elaboración propia basada en encuesta aplicada a estudiantes.

Cuando se les cuestiona si sus maestros son un elemento importante para su éxito en la vida, el 44% de las mujeres dijeron que si el 40% de los hombres coinciden con ellas pero un 10 de ellos manifiestan que no, por lo que 84% de esta población considera a sus docentes un elemento importante para su éxito y un 16% no (Gráfica 4).

Gráfica 4. Los alumnos de la Unidad Académica Preparatoria Emiliano Zapata, consideran a sus maestros como un elemento importante para su éxito en la vida, por género y grado.



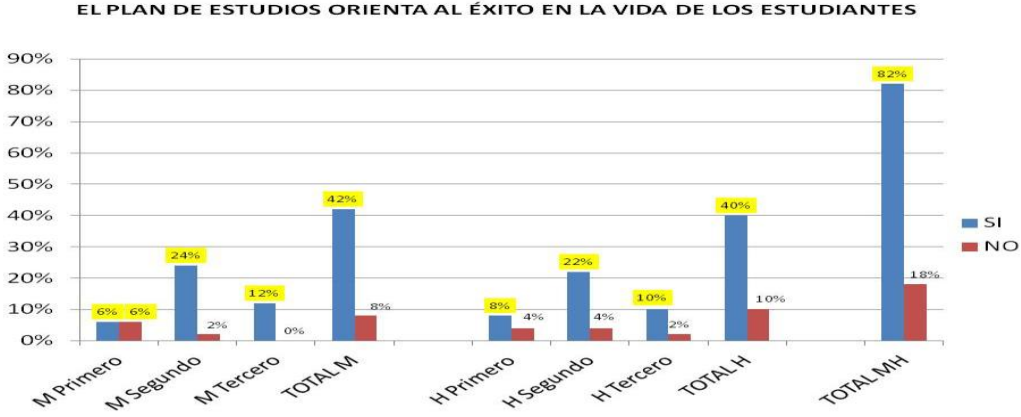
Fuente: elaboración propia basada en encuesta aplicada a estudiantes.

Respecto al plan de estudios como orientados al éxito en la vida, los y las estudiantes dicen que si en un 82% y un 18% dice que no. Así mismo el 80% dice que sus maestros si atienden sus necesidades como estudiantes (Gráficas 5 y 6). Ante el proceso de evaluación las y los estudiantes se sienten mayormente calificados y un 48% evaluados (Gráfica 7).

Por otra parte, para los docentes el éxito refiere al logro de metas, solo el 3% de las mujeres de esta población estudiada lo define como un elemento de felicidad y el 7%

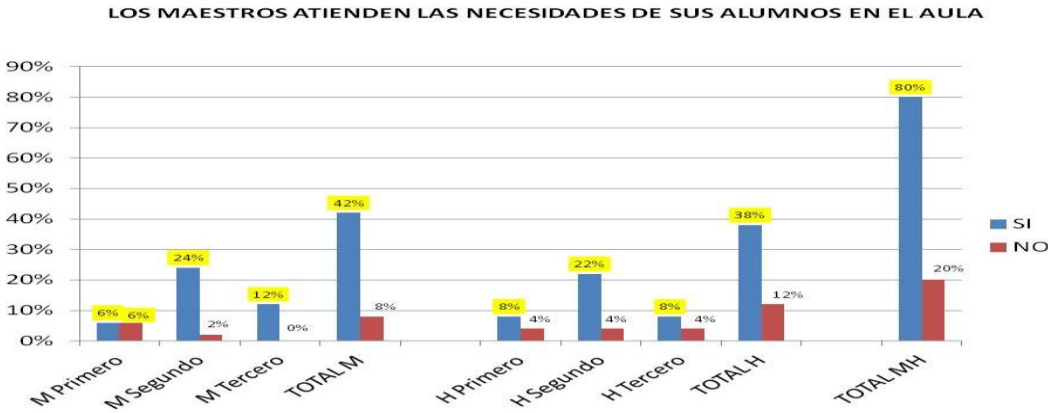
de los hombres coinciden con ellas en este sentido. Cuando se les pregunta en qué basan el diseño de las estrategias de aprendizaje para el desarrollo de sus cursos se muestran divididos por igual ante los contenidos del curso y las necesidades de sus estudiantes (Gráficas 8 y 9).

Gráfica 5. Los alumnos de la Unidad Académica Preparatoria Emiliano Zapata, consideran que el plan de estudios los orienta al éxito en su vida, por género y grado.



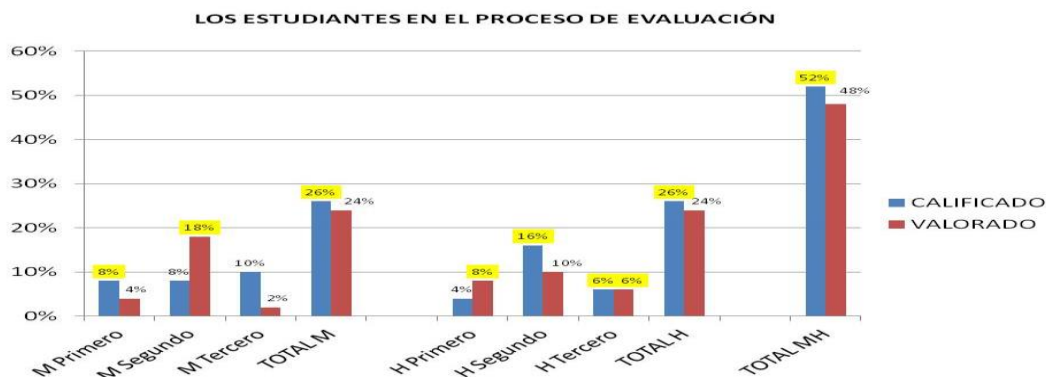
Fuente: elaboración propia basada en encuesta aplicada a estudiantes.

Gráfica 6. Los alumnos de la Unidad Académica Preparatoria Emiliano Zapata, consideran que los maestros atienden sus necesidades en el aula, por género y grado.



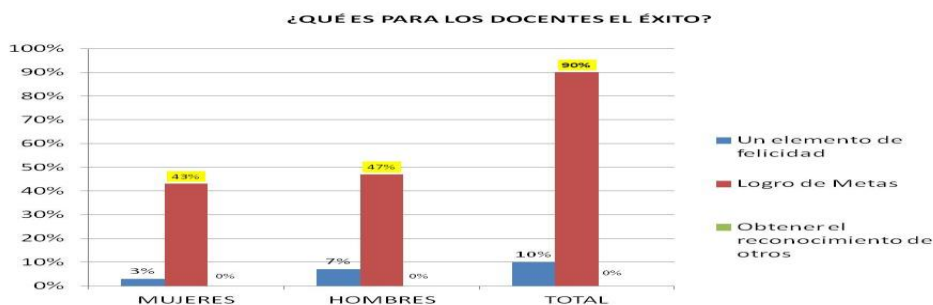
Fuente: elaboración propia basada en encuesta aplicada a estudiantes.

Gráfica 7. Cómo se sienten los estudiantes de la Unidad Académica Preparatoria Emiliano Zapata, en el proceso de evaluación que realizan sus maestros, por género y grado.



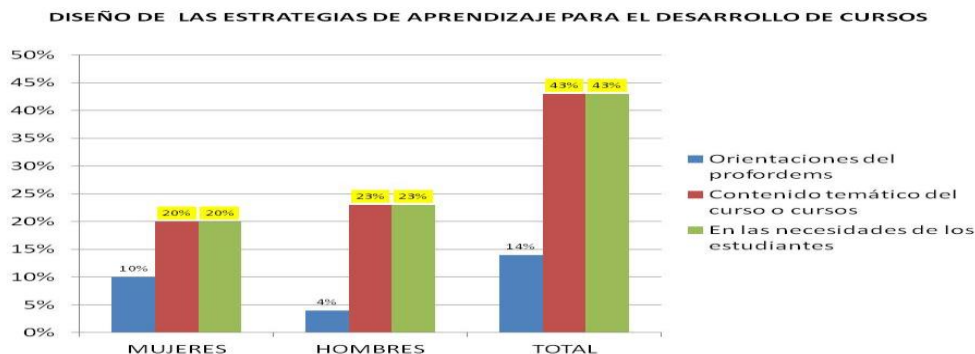
Fuente: elaboración propia basada en encuesta aplicada a estudiantes.

Gráfica 8. Qué es el éxito para los docentes de la Unidad Académica Preparatoria Emiliano Zapata, por género.



Fuente: elaboración propia basada en encuesta aplicada a docentes.

Gráfica 9. En qué basan, los docentes de la Unidad Académica Preparatoria Emiliano Zapata, el diseño de las estrategias de aprendizaje para el desarrollo de sus cursos, por género.

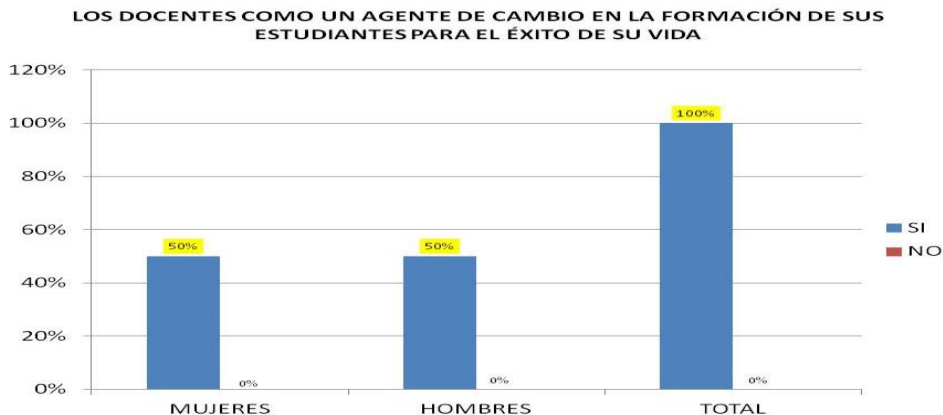


Fuente: elaboración propia basada en encuesta aplicada a docentes.

Los docentes, en general, consideran que pueden ser un agente de cambio en la formación de sus estudiantes para el éxito a lo largo de la vida. Pero cuando se les pregunta si el Modelo Educativo por Competencia orienta la formación de los estudiantes para el éxito a lo largo de la vida, solo el 73% dice que sí (Gráficas 10 y 11).

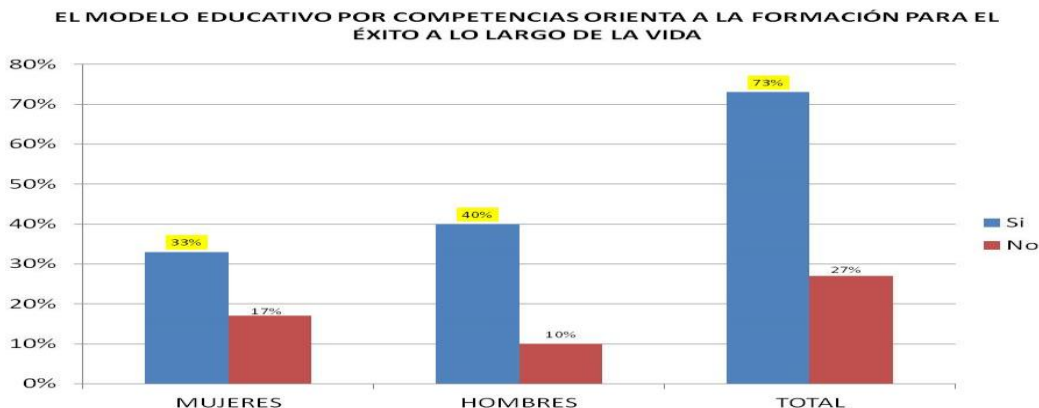
Los docentes dicen atender la adecuación curricular, mayormente, en las necesidades específicas de sus estudiantes, solo en un 27% en las necesidades especiales, el 7% dice que en ninguno de los casos. El 60% de esta población considera la evaluación como una valoración sujeta a la retroalimentación y un 40% la considera un proceso (Gráficas 12 y 13).

Gráfica 10. Consideran, los docentes de la Unidad Académica Preparatoria Emiliano Zapara, que pueden ser un agente de cambio en la formación de sus estudiantes para el éxito de su vida, por género.



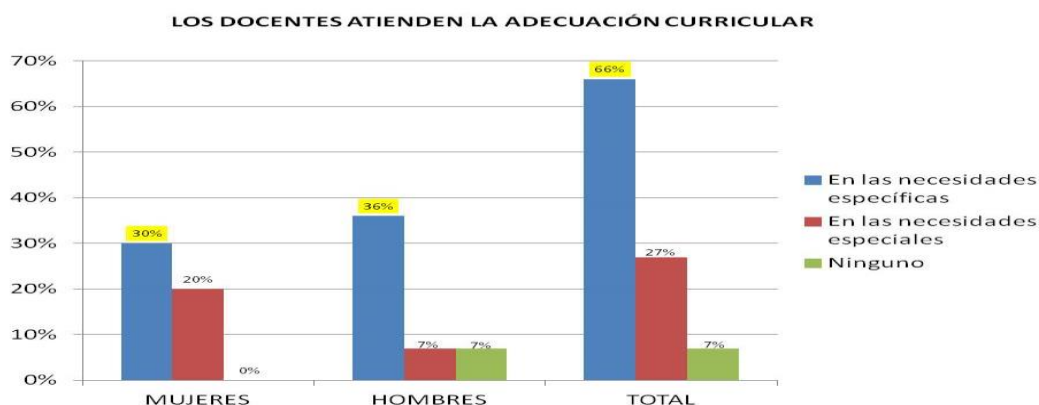
Fuente: elaboración propia basada en encuesta aplicada a docentes.

Gráfica 11. Consideran, los docentes de la Unidad Académica Preparatoria Emiliano Zapara, que el modelo educativo por competencias orienta a la formación para el éxito a lo largo de la vida, por género.



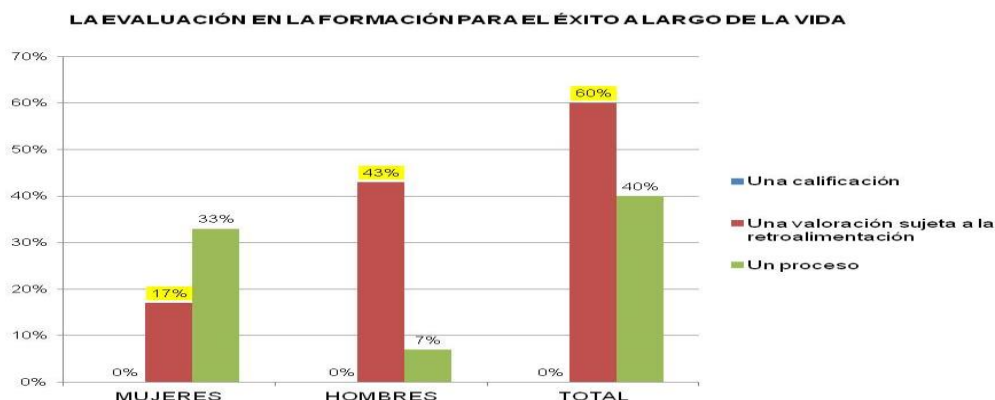
Fuente: elaboración propia basada en encuesta aplicada a docentes.

Gráfica 12. En qué casos, los docentes de la Unidad Académica Preparatoria Emiliano Zapara, atienden la adecuación curricular, por género.



Fuente: elaboración propia basada en encuesta aplicada a docentes.

Gráfica 13. Qué es la evaluación en la formación para el éxito a lo largo de la vida, según los docentes de la Unidad Académica Preparatoria Emiliano Zapara, por género.



Fuente: elaboración propia basada en encuesta aplicada a docentes.

RESULTADOS O APORTACIONES

El avance de la investigación nos arroja resultados parciales que se sintetizan en la falta de un concepto claro del éxito en relación a la esencia del ser, la felicidad, tanto de las y los estudiantes como las y los docentes; un distanciamiento de la actividad docente con las orientaciones de la nueva reforma, además de un marcado divisionismo entre los contenidos y las necesidades del estudiante como base para diseñar las estrategias de aprendizaje en pro del desarrollo de los cursos académicos orientados a impactar en la formación integral de los y las estudiantes, más aún, de la felicidad para el éxito a lo largo de la vida. La mayoría de los docente adecuan el currículo a las necesidades específicas de sus estudiantes pero

requerimos advertir cuál es, en términos generales, esa necesidad, puesto que no se estudia para ser feliz sino para emprender o para trabajar.

Para lograr la felicidad de quienes aprenden a aprender para el éxito a lo largo de la vida hay que analizar el lenguaje, lo que dicen y expresan, no únicamente con una función referencial o cognitiva del mundo o de trasmisión de la información y el saber, sino como un medio o instrumento de coordinación de la acción, buscar el consenso social y no de la imposición de las relaciones de poder. Constituirnos en comunidades de aprendizaje para la felicidad y el éxito a lo largo de la vida, durante todas las etapas del ser humano. Comprometerse con acciones que nos permitan convivir en la diversidad y alentarnos en la incertidumbre.

Esta etapa del estudio, de carácter diagnóstico, justifica la creación de talleres dialógicos para aprender a aprender en razón del éxito a lo largo de la vida centrándonos en la construcción del concepto felicidad.

CONCLUSIONES

La teoría de la acción comunicativa es inclusiva y nos permite, sin tener exclusividad, la interpretación y reconstrucción de la realidad social que se muestra desde este estudio diagnóstico, sin dejar de lado el aspecto materialista y la dualidad en el manejo de los datos. Lo social está siempre mediado por lo lingüístico, lo dialógico. El acto de habla sobre la felicidad con las pretensiones de validez, desde lo inteligible hasta la rectitud permite éticamente ser felices poniéndose en los zapatos del otro. Solo con la felicidad se logra el éxito y la formación debe estar orientada a lograr la integridad y la plenitud de los seres que interactúan en la sociedad del conocimiento. Los talleres dialógicos sobre la felicidad en la formación para el éxito a lo largo de la vida son una alternativa de intervención en la presente problemática. No se puede emprender, en términos de concretar proyectos, ni aspirar a un trabajo, ser empleado, sin, antes, ser feliz. Hay que aprender a aprender a ser felices de manera permanente. Ser feliz es una necesidad específica, a la vez, es una necesidad común que se muestra y se logra en la acción. Ser feliz es una decisión que hay que tomar.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Tostado, C. (1994). Platiemos de la calidad de la educación. Ed. Universidad Autónoma de Sinaloa, México en Revista Iberoamericana de Educación, Número 5. Calidad de la Educación. Mayo - Agosto 1994. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie05a04b.htm>
- Casassus, J. (1999). Lenguaje, poder y calidad de la educación en Boletín 50 Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe, págs. 47-65. Recuperado de <http://biblioteca.uahurtado.cl/UJAH/Reduc/pdf/pdf/9158.pdf>

- Cummins, J. (2000). Lenguaje, poder y pedagogía. Recuperado de <https://books.google.es/books>
- Delors, J. (1996). La educación a lo largo de la vida. Recuperado de http://recursos.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/20050101/1003/2/Capitulo_5_La_educacion_a_lo_largo_de_la_vida.pdf
- Habermas, J. (2002). Teoría de la acción comunicativa II. México: Taurus Humanidades.
- Noguera, J. A. (1996). La teoría crítica; de Frankfurt a Habermas. Una traducción de la teoría de la acción comunicativa a la sociología. 133-153. Recuperado de http://www.researchgate.net/profile/Jose_A_Noguera/publication/39081417/links/0c9605280f9a370fb0000000.pdf

